Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570390
Centre d'intérêt: 500

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Congrès (33e : 1983 : Montréal, Québec).

Innovation en éducation : actes / du 33e congrès, mai 1983, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. -- La Fédération, [1984].
244 p. ; 22 cm.Dépouillement partiel: L'innovation en éducation / André Bergeron -- L'innovation en pratique / Marcel Fox -- L'avenir des jeunes / Lysiane Gagnon -- Information et valeurs / Pierre Dumas.

Descripteur(s): *Innovation en éducation *Technologie éducative *Utilisation de l'ordinateur *Micro-informatique *Avenir *Jeunes *Valeurs *Difficulté d'apprentissage *Retour aux études *Education des adultes *Téléuniversité *Prospective *Recherche *Besoins sociaux *Evaluation en éducation *Régime pédagogique *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

En mai 1983, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec tenait son trente-troisième congrès sous le thème "L'innovation en éducation". Outre l'allocution d'ouverture et le texte des trois conférenciers qui participèrent à la table ronde qui inaugura le congrès, le volume reproduit les exposés qui furent prononcés dans le cadre de onze ateliers de travail. Ces ateliers avaient pour thèmes: 1. l'informatique à l'école, sommes-nous en retard? 2. du manuel de base à l'ordinateur; 3. l'informatique dans l'enseignement, expériences vécues; 4. l'intégration de l'enfance en difficulté d'apprentissage, expériences vécues; 5. le retour des décrocheurs; 6. l'éducation hors de l'école, une pratique à développer; 7. l'éducation de l'an 2000, prospectives; 8. la recherche en éducation; 9. l'école tient-elle compte des besoins futurs de notre société; 10. l'évaluation, une source d'innovation; 11. le régime pédagogique et les nouveaux programmes permettent-ils l'innovation?

Type de document: f

EDUO 8570390

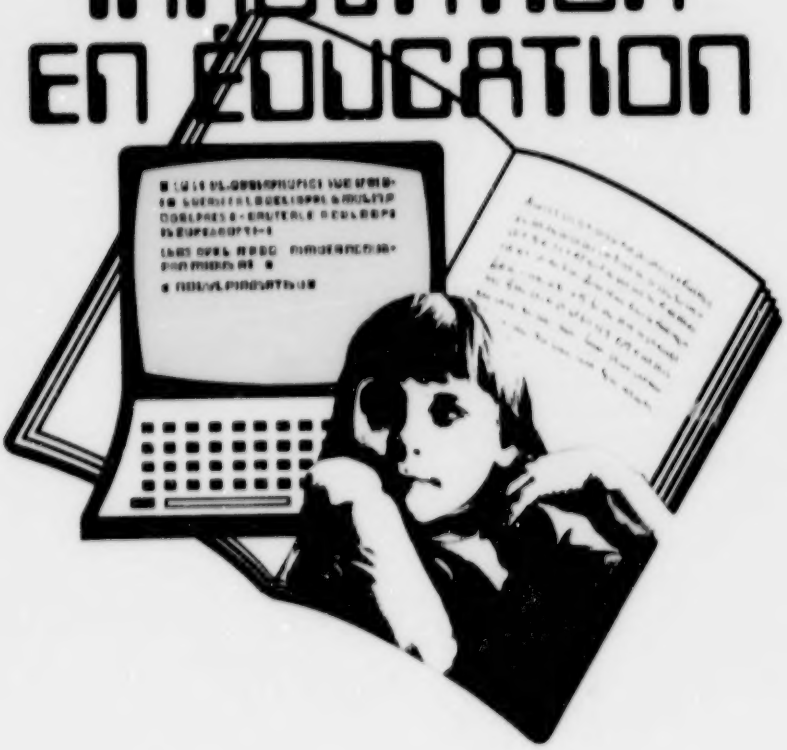
INNOVATION EN ÉDUCATION

ACTES DU 33e CONGRÈS

MAI 1983

EDUO 8570390

INNOVATION EN ÉDUCATION



ACTES DU 33e CONGRÈS

MAI 1983

fcsq

la fédération des commissions scolaires catholiques du québec

COLLABORATEURS

Comité du congrès

M. André Bergeron, *président du Congrès*
M. Jacques Chagnon, *président général de la Fédération*
M. Jacques Audy
M. Guy Beaudin
M. Pierre Bertrand
M. Martial Carrier
M. Ubald Gauthier
M. Jean-Gilles Jutras
M. Denis Rochette

Autres collaborateurs (trices)

Mme Pierrette Bordeleau
M. Pierre Caron
Mme Jacqueline Coulombe
Mme Jacqueline Laberge
Mme Andrée Lapointe
Mme Francine Sauvageau

Mesdames, Messieurs les congressistes,
À tous les lecteurs,

Les 26 et 27 mai 1983, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ) tenait, à Montréal, son trente-troisième congrès, sous le thème « L'INNOVATION EN ÉDUCATION ».

Le congrès débuta par une table ronde où, devant plus de 1 500 agents d'éducation, trois personnalités ont fait connaître leur point de vue sur L'INNOVATION EN ÉDUCATION. Monsieur Marcel Fox, directeur général de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, a traité particulièrement de ce qui se passe au plan de l'innovation, Madame Lysiane Gagnon, éditorialiste au quotidien La Presse, a entretenu les participants sur l'Innovation et l'Avenir des jeunes tels que perçus par une communicatrice et Monsieur Pierre Dumas, de la vice-présidence aux communications de l'Université du Québec, parla de « l'Influence de l'information sur les valeurs ».

Le lendemain, les congressistes se sont répartis dans onze (11) ateliers afin de se familiariser avec un volet particulier de l'Innovation en Éducation.

Le présent recueil contient l'essentiel des exposés présentés au trente-troisième congrès de la Fédération, tant par les invités de la table ronde que par les personnes-ressources des divers ateliers.

Nous tenons à remercier de façon particulière tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation du congrès et à la publication de ce recueil: conférenciers, personnes-ressources, animateurs d'ateliers, organisateurs, etc.

En tenant ce congrès et en publiant les exposés des conférenciers et des personnes-ressources, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec désire apporter sa modeste contribution à la promotion de l'innovation dans le secteur public d'enseignement et à l'avancement de l'éducation au Québec.

André Bergeron
président du trente-troisième congrès

Mars 1984

TABLE DES MATIÈRES

ALLOCUTION DU PRÉSIDENT GÉNÉRAL
M. Jacques Chagnon 9

DÉCLARATION D'OUVERTURE DU PRÉSIDENT DU CONGRÈS
M. André Bergeron 13

TABLE RONDE:
M. Marcel Fox 23
Mme Lysiane Gagnon 29
M. Pierre Dumas 34

ATELIERS:
1. L'INFORMATIQUE À L'ÉCOLE: SOMMES-NOUS EN RETARD? 43
M. Élie Fortin 44
M. Paul Bélanger 47
M. Jacques Dubois 51
M. Jean Marchand 55
2. DU MANUEL DE BASE À L'ORDINATEUR 59
M. Gilles Bouchard 62
M. Maurice Guimond 65
Mme Lise Lachance 68
3. L'INFORMATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT: EXPÉRIENCES VÉCUES 73
Mme Yolande Blackburn-Fortin 76
M. Réginald Leblanc 81
Mme Sylvie Castonguay 83
4. L'INTÉGRATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE: EXPÉRIENCES VÉCUES 85
M. Claude St-Charles 88
M. André Jean 92
M. Maurice Plante 95
5. LE RETOUR DES DÉCROCHEURS 99
M. Roger Chagnon 102
M. Fernand Palin 111
6. L'ÉDUCATION HORS DE L'ÉCOLE: UNE PRATIQUE À DÉVELOPPER 115
M. Claude Desmarais 118
M. Jean Matte 123
M. Jacques Morin 126

7. L'ÉDUCATION DE L'AN 2000: PROSPECTIVES 131
Dr Hadj Benyahia 134
Mme Raymonde Touzin 139
M. Yves Bertrand 144

8. LA RECHERCHE EN ÉDUCATION 151
M. Robert Ayotte 154
M. Paul-Émile Gingras 161
Mme Gisèle Painchaud-Leblanc 166

9. L'ÉCOLE TIENT-ELLE COMPTE DES BESOINS FUTURS DE NOTRE SOCIÉTÉ? 173
M. Andréa Bouchard 176
M. Hubert Cousineau 193
M. Jean-Robert Éthier 198
M. Pierre Gauthier 201

10. L'ÉVALUATION: UNE SOURCE D'INNOVATION 203
M. Jacques Laliberté 206
M. Fernand Toussaint 216
M. Claude Tremblay 220

11. LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE ET LES NOUVEAUX PROGRAMMES PERMETTENT-ILS L'INNOVATION? 225
Mme Lorraine Pagé 228
M. Claude Potvin 233
M. Yvon Robert 239
M. Roger Thériault 242

ALLOCUTION DE BIENVENUE

du président général de
La Fédération des commissions
scolaires catholiques du Québec

M. Jacques Chagnon

Mesdames, Messieurs,
Chers collègues commissaires et invités d'honneur,

BIENVENUE A VOUS TOUS! Il me fait plaisir de vous accueillir au 33e congrès de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec qui a pour thème, cette année, « L'innovation en éducation ». Je suis persuadé que ce sujet saura vous intéresser compte tenu qu'il sous-tend plusieurs projets, politiques et décisions en voie de réalisation dans le système public d'enseignement. Votre présence ici confirme d'ailleurs votre préoccupation pour l'avenir du système d'éducation au Québec.

Nous sommes, chacun à notre façon et dans nos milieux respectifs, des artisans des changements de société survenus ou à venir. Considérez le présent congrès comme un hommage et un soutien à votre travail continu.

Dans quelques instants, je céderai la parole au président du 33e congrès, qui vous expliquera plus en détail l'objectif de cette rencontre. Ses propos seront suivis des exposés de nos trois invités d'honneur: Mme Lysiane Gagnon, M. Marcel Fox et M. Pierre Dumas.

Demain, en ateliers, vous aurez davantage l'occasion de faire valoir votre point de vue sur l'innovation, en regard des champs d'action qui vous préoccupent. Vous remarquerez que plusieurs personnes-ressources des ateliers ne proviennent pas directement du réseau d'enseignement primaire et secondaire. La Fédération a pensé permettre ainsi aux congressistes un meilleur ressourcement. Je puis d'ailleurs vous assurer des efforts des organisateurs de ce congrès pour vous offrir des exposés de qualité en rapport avec le quotidien des écoles dont vous avez la responsabilité, pour la plupart d'entre vous.

Contrairement aux années passées, il n'y aura pas de synthèse des travaux en ateliers remise à l'assemblée générale de la Fédération, sauf pour l'atelier no 12 qui porte sur les objectifs et les orientations de l'organisme pour 1983-84. Nous avons voulu faire de ce congrès davantage un moment privilégié de réflexion collective et d'échanges sur nos expériences respectives, qu'une rencontre préparatoire à une action précise.

Aussi, il ne faut pas attendre de ce congrès des retombées immédiates mais plutôt une influence bénéfique et positive dans chacun de nos milieux. Cependant, à l'instar des organisateurs de ce congrès, je compte sur votre participation pour en faire un véritable succès. Sur ce, je vous présente le président du congrès, M. André Bergeron.

M. Bergeron est commissaire d'écoles depuis 1972. Il a été élu président de la commission scolaire Baie-des-Ha-Ha en 1975 et, en 1981, les commissions scolaires du Saguenay – Lac-St-Jean le choisissaient pour les représenter au conseil d'administration de la Fédération. L'an

dernier, ses pairs du conseil d'administration lui confiaient les responsabilités rattachées à sa qualité de membre du bureau de direction.

Le comité du congrès a trouvé en la personne de M. Bergeron, un homme dynamique, à l'esprit entreprenant et ayant confiance dans l'avenir. M. Bergeron se flatte d'ailleurs que sa région soit à l'avant-garde dans bien des domaines. C'est donc avec plaisir que je vous remets entre ses mains.

Je vous souhaite bon congrès.

DÉCLARATION D'OUVERTURE

du 33e congrès de
La Fédération des commissions
scolaires catholiques du Québec

sur: ***L'innovation en éducation***

par: **M. André Bergeron**

Monsieur le président,
Mesdames, Messieurs les congressistes,

C'est un plaisir et un honneur pour moi de présider ce 33e congrès de la Fédération des commissions scolaires qui réunit, sous le thème de l'innovation, près de 2 000 participants intéressés à l'avenir de l'éducation au Québec. Les témoignages sur l'importance de l'innovation pédagogique ne manquent pas. Si les Québécois bénéficient d'un système public d'enseignement de bonne qualité, c'est que la réforme scolaire des années 60 a innové à plusieurs titres et que, depuis une vingtaine d'années, l'objectif de rendre les services éducatifs plus accessibles à toute la population a transcendé le travail et les décisions des administrateurs scolaires. Les initiatives et les projets des divers milieux, conjugués aux efforts consentis par l'État et les contribuables, ont donc permis de développer un système d'éducation à la mesure des besoins et des attentes de la population.

Depuis quelques années cependant, on note un ralentissement dans la croissance du système scolaire attribuable, à prime abord, à une baisse importante de la clientèle et aux compressions budgétaires résultant d'un contexte économique plus difficile. Mais il y a plus que cela, les contraintes financières soulignent les interrogations qui se posent sur l'évolution de notre système d'éducation. La consultation sur le Livre vert en 1978 a fait ressortir une nouvelle conjoncture en éducation: la croissance du système scolaire n'est plus une priorité, du moins pas aussi importante qu'au cours des années 60, les ressources doivent alors être affectées à consolider les acquis pédagogiques. D'autant plus que l'État se trouve confronté à l'obligation de consacrer une plus grande part de ses revenus à d'autres secteurs que l'éducation et, conséquemment, de faire de nouveaux choix sociaux. Ce qui n'est pas sans effet sur le vécu des écoles.

Tout au long de l'année qui vient de s'écouler, les institutions scolaires et ceux qui y vivent, tant les administrateurs que le personnel et les élèves, ont été soumis à de fortes pressions qui originent des choix de l'État. Je veux parler des négociations, du projet de restructuration scolaire et des compressions budgétaires importantes.

L'auteur Schumacher écrivait dans son traité sur la civilisation intitulé « Small is beautiful », que « Les problèmes de l'éducation sont le simple reflet des problèmes les plus sérieux de notre temps ». Et quelqu'un, plus près de nous, décrivait aussi le lien entre les changements à l'école et les mutations socio-culturelles. « Change l'école, change la société et vice-versa » écrivait-il en guise de préface à son Livre blanc sur la restructuration scolaire. Vous l'avez sûrement deviné, je fais allusion au ministre de l'Éducation, Camille Laurin. On peut ne pas être d'accord avec son projet. Je crois néanmoins que son assertion sur l'école et la société est vraie.

Comme un peu partout ailleurs dans le monde occidental, le Québec vit actuellement une période de bouleversements, de transition, qui affecte la détermination des objectifs en éducation. Parce que le marché de l'emploi est moins ouvert qu'auparavant, une attention particulière est apportée à la formation professionnelle des jeunes et à l'éducation des adultes. Parce que la micro-électronique s'est développée de façon considérable ces dix dernières années, nous entrons de plein-pied dans une ère où la technologie occupe une place importante et modifie sans doute nos comportements. Parce que l'école n'est plus le seul lieu qui permet de s'instruire — les mass médias et la technologie disséminant aisément les connaissances hors de l'école — le concept d'éducation doit être redéfini et les moyens d'enseignement réévalués.

Tous ces éléments nouveaux se traduisent par l'adoption de politiques pour ajuster la vie de l'école aux changements de société.

Déjà l'an dernier, nous avons dû voir à l'implantation des nouveaux régimes pédagogiques et à l'application de nouveaux programmes d'enseignement, souvent sans avoir les outils nécessaires promis par le MEQ. Nous avons dû mettre en oeuvre les nouvelles politiques concernant les services personnels aux élèves et l'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. De plus, nous nous sommes penchés sur l'étude de politiques annoncées pour 1983-84: une pour l'éducation des adultes, une autre pour la formation professionnelle des jeunes et une pour les services complémentaires aux élèves.

Enfin, nous serons bientôt appelés à nous prononcer sur celle qui modifiera considérablement le monde de l'éducation et tout ce qui s'y rattache: le plan d'action et de développement dans le domaine de l'informatique, rendu public par le ministre de l'Éducation, le 22 mars dernier. Ce plan prévoit l'acquisition de 32 000 ordinateurs et de 10 000 appareils spécialisés au cours des cinq prochaines années. Pour l'année qui vient, un budget de 15,5 millions serait affecté à cette fin. Nous serons donc appelés à faire de nombreux choix.

À titre d'administrateurs scolaires, nous avons la responsabilité de prendre toutes les mesures nécessaires à la formation des jeunes et des adultes en fonction des besoins actuels et futurs de la société québécoise. Nous devons aussi nous assurer du renouvellement et de l'humanisation des institutions scolaires pour développer au maximum et de façon équilibrée les capacités de l'homme.

Ce n'est pas là une mince tâche, compte tenu surtout du contexte économique qui nous oblige à contrôler rigoureusement les dépenses et qui risque de compromettre ou de retarder la réalisation de certains projets.

Aussi, la Fédération des commissions scolaires a-t-elle pensé offrir à ses membres une occasion d'échanger sur des questions d'actualité, problématiques pour certaines d'entre elles, en centrant les discussions sur le rôle de l'innovation en éducation. Des personnes-ressources de commissions scolaires, mais aussi du ministère de l'Éducation, d'universités et d'autres organismes préoccupés par l'enseignement vont partager en atelier leurs expériences et leurs réflexions.

Vous remarquerez dans le programme qui vous a été remis que les ateliers se distinguent en deux catégories: certains font référence à des situations problématiques que nous connaissons déjà, comme le retour des décrocheurs, l'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et l'application des nouveaux programmes d'enseignement; tandis que d'autres ateliers se situent carrément dans une perspective d'avenir. Je souhaite que les discussions et les exposés qui auront lieu au cours des prochaines heures débouchent éventuellement sur des politiques de développement, sur des moyens d'action et qu'ils marquent les nombreux choix que nous serons appelés à faire, à plus ou moins long terme.

L'innovation pédagogique est appelée à recevoir une impulsion nouvelle, compte tenu de l'évolution rapide du contrat social, de la technologie éducative et des besoins des élèves.

Ainsi les mots « instruction », « éducation » et « formation » sont habituellement associés à la notion d'école, lieu physique de rassemblement d'une clientèle scolaire. Pourtant, plusieurs expériences comme TEVEC, Télé-université ou Télidon nous indiquent qu'il serait possible de rejoindre chacun des citoyens adultes, handicapés, décrocheurs, etc., là où ils sont, dans leur milieu. Faut-il développer la pratique de l'éducation hors de l'école? Si oui, quels en seront les impacts sur nos structures éducatives, sur nos personnels, sur nos équipements?

Avec l'arrivée de l'ordinateur comme instrument d'apprentissage, le système d'éducation est appelé à vivre avec une troisième génération de moyens d'enseignement après le manuel de base et les techniques audio-visuelles. Cette nouvelle génération vient-elle remplacer les deux premières ou se présente-t-elle comme un complément à ce qui existe déjà? Comment utiliser de façon profitable cette nouvelle technologie? De quelle préparation auront besoin les éducateurs pour l'intégrer dans leurs pratiques pédagogiques?

Les régimes pédagogiques et les nouveaux programmes d'enseignement permettent-ils l'innovation? La recherche en éducation tient-elle compte du vécu scolaire? Les liens entre l'école et l'entreprise permettent-ils la formation d'une main-d'oeuvre compétente? Comment amorcer et intégrer les changements en éducation dont la fréquence tend à s'accroître et le rythme à s'accélérer?

Ce sont les possibilités et les limites qu'impliquent toutes ces interrogations qui orienteront les choix que nous serons appelés à faire dans un futur qui n'est pas si éloigné. Et les leçons qu'on peut tirer du passé invitent à la prudence. Le scepticisme qui pointe parfois dans des discussions autour de l'introduction du micro-ordinateur dans l'enseignement, notamment, se nourrit de l'échec relativement récent des techniques audio-visuelles comme moyens pédagogiques. Une implantation improvisée des moyens d'enseignement, sans préparation adéquate des enseignants, est une opération à haut risque. L'informatisation, par exemple, pourrait engendrer une dégradation des rapports maîtres/élèves au lieu d'être un facteur de libération et d'enrichissement. À cet égard, tout débat préalable doit être considéré comme bénéfique s'il permet de mettre en évidence les conditions nécessaires à l'amélioration de l'activité pédagogique et de la qualité de la formation.

Dans nos éventuelles prises de position à l'effet de soutenir ou de freiner l'innovation pédagogique, comme l'implantation de la technologie dans les écoles, il faudra garder à l'esprit que pour avoir des élèves motivés, il faut éveiller leur curiosité et maintenir leur intérêt. L'enseignement doit leur apparaître en rapport avec leur quotidien, hors de l'école. Soit dit en passant, les chiffres d'affaires des maisons productrices de matériel informatique démontrent que la pénétration de l'ordinateur dans les foyers est bien amorcée et permet même d'envisager dans un proche avenir que plus de la moitié des foyers seront munis d'au moins un micro-ordinateur. En Californie, à l'heure actuelle, il y aurait déjà plus d'un ordinateur par famille.

Il est donc important de reconnaître la vraie nature de la transformation qui prend place, l'existence de plusieurs directions possibles et notre faculté de façonner notre futur dans une certaine mesure. On se laisse souvent surprendre par les changements. L'exemple est frappant en ce qui concerne l'informatique. Alors que la révolution industrielle s'est étendue sur une période de 150 ans, la révolution informatique est à nos portes et mettra tout au plus une vingtaine d'années à s'implanter. Les applications multiples de la technologie micro-électronique dans l'ensemble des activités humaines vont bouleverser l'univers des individus tant au travail qu'à domicile ainsi que la dynamique des échanges entre les personnes et les sociétés. Devant ce phénomène, il ne faut pas s'étonner que ce sujet d'actualité soulève émotivité et controverses chez la population et dans diverses entreprises ou organismes.

Il s'avère donc essentiel de planifier l'innovation, pour exclure les hasards et les mouvements accidentels dont les résultats ne sont pas toujours souhaités par les agents de changement. On distingue ainsi l'innovation des initiatives courantes des praticiens.

Il faudra aussi nous poser les questions « Vers où devrait tendre l'innovation pédagogique face aux défis du XXI[e] siècle? Quel devrait être le contenu de l'éducation dans les prochaines années? Devra-t-on dispenser une éducation plus critique, capable de dénoncer à la fois les failles d'un pseudo-savoir acquis au contact des médias d'information et l'illusion du pouvoir informatique sans cadre de référence, sans véritables connaissances de base pour s'en servir? La solution sera-t-elle de passer à un apprentissage qui permette aux individus d'apprendre à apprendre, d'apprendre à prévoir et d'apprendre à participer? »

Quoi qu'il en soit, au coeur de toute conception et de toute pratique d'éducation, il doit y avoir un immense respect pour la personne humaine, pour son désir d'apprendre et de se développer ainsi que de son rythme d'évolution.

De même, parce que nous représentons la population, nous devons être à l'écoute des besoins de la population de nos milieux respectifs et des suggestions et des revendications qui nous sont faites par les élèves, leurs parents et par les représentants des diverses catégories d'emploi des commissions scolaires. Nous avons, de surcroît, la responsabilité de veiller à la conservation de la démocratie scolaire. Ce qui implique également de faire participer les différents intervenants au choix

des priorités en éducation et, autant que possible, à les faire participer à l'élaboration et à l'évaluation des projets d'innovation.

Il va sans dire que si l'on parle depuis plusieurs années de consultation, de participation et de concertation, c'est que cela constitue un élément de notre projet de société. Dans sa contestation du projet de restructuration scolaire du ministre de l'Éducation, la Fédération des commissions scolaires a déjà fait ressortir le non-sens de vouloir implanter des modifications d'envergure, d'innover, sans la participation des principaux intéressés.

Et j'en arrive à l'importance de la concertation en éducation, parce qu'il s'agit d'un projet collectif qui touche les individus, sans distinction de classe et de capacité. L'avenir de l'éducation implique l'adhésion de chacun, dans les milieux, pour déterminer les priorités, les moyens d'action et les ressources à y apporter.

Pour bâtir un système public d'enseignement qui réponde vraiment aux besoins de la collectivité, il faudrait aussi, sur le plan national, offrir aux représentants de divers groupes d'agents d'éducation l'occasion de faire valoir leur point de vue sur les transformations à apporter. Pas une consultation de façade, comme ce fut le cas pour le projet de restructuration scolaire du ministre de l'Éducation, Camille Laurin, à l'automne dernier.

En fait, je suggère un véritable sommet de l'éducation où les divers agents seraient représentés pour déterminer ensemble les besoins et les orientations à prendre pour le futur. Ce sommet devrait avoir lieu aussitôt que possible, principalement parce que nous sommes à l'aube d'un virage technologique. Il est donc important de resituer nos priorités. Et l'on ne peut laisser cette lourde responsabilité au seul ministère de l'Éducation. C'est le système ultra-centralisé qui est à l'origine de la rigidité des structures, des règles et des mécanismes qui étouffent présentement l'innovation en éducation. La décentralisation, par contre, suppose que l'on comprend que plusieurs bonnes décisions prises individuellement valent mieux, si l'on y ajoute une certaine coordination, que des décisions prises et contrôlées par un organisme central.

En guise de conclusion, il me fait plaisir de souligner que le congrès d'aujourd'hui constitue un excellent exercice de préparation à cette concertation nécessaire pour dégager les grandes lignes de l'innovation en éducation. Nous sommes près de 2 000 participants, pour la plupart des commissaires d'écoles, intéressés au bon développement du système public d'enseignement. Nous bénéficions également de la présence et de l'expérience de personnes-ressources qui représentent tous les autres types d'agents d'éducation.

Mesdames et messieurs, je salue en vous des agents de changement et il ne me reste qu'à vous remercier de votre attention et à passer la parole à des personnes dont les vues personnelles, sur la place de l'innovation en éducation, sauront sûrement nous intéresser. Sur ce, je déclare officiellement ouvertes les assises sur l'innovation en éducation.

Merci.

LA TABLE RONDE

Le thème a été traité par trois conférenciers qui ont fait ressortir les facettes suivantes du thème « L'innovation en éducation »:

1. **M. Marcel Fox:** ***L'innovation en pratique***
2. **Mme Lysiane Gagnon:** ***L'avenir des jeunes***
3. **M. Pierre Dumas:** ***Information et valeurs***

L'INNOVATION EN PRATIQUE

par **M. Marcel Fox**
Directeur général
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

Monsieur le président,
Mesdames et messieurs,

Je tiens avant tout à vous remercier de m'avoir invité à participer à votre congrès. Je l'apprécie d'autant plus que vous n'avez pas hésité à faire appel à un représentant de l'autre secteur de l'éducation du Québec pour entendre son point de vue. Cette ouverture d'esprit est tout à votre honneur. Il y a dix ou quinze ans encore, j'aurais parlé d'un secteur parallèle de l'éducation. Aujourd'hui, suite à une évolution progressive dans le domaine social, et compte tenu des nombreux problèmes communs auxquels nous avons à faire face ensemble, ce parallélisme de jadis s'est estompé, les lignes de pensée se rencontrent et des échanges fort fructueux et salutaires se font.

Je ne peux m'empêcher pourtant de souligner ici, que ce n'est vraiment pas souvent qu'on voit tant d'oreilles catholiques rivées aux paroles d'un protestant. N'ayez crainte cependant, il n'en résultera aucun conflit pédagogique, idéologique, théologique ou autre, car on m'a chargé de présenter le côté pratique du thème du congrès: « Innovation en éducation » avec emphase sur les sciences informatiques à l'école.

C'est d'ailleurs pour cette raison que j'ai accepté de vous adresser la parole et de partager avec vous nos préoccupations communes. Comme la plupart d'entre vous, je suis un novice dans le domaine de l'informatique, j'apprends et j'appréhende.

J'apprends à m'adapter aux circonstances tout en essayant de les exploiter au mieux, à l'avantage du système scolaire dont je suis en charge.

J'appréhende l'incertitude dans ce domaine et le risque qui en découle.

En ce qui concerne les sciences de l'informatique, on peut dire sans vergogne qu'on s'inquiète à la fois du connu et de l'inconnu. Le connu en soi dépasse quelque peu la compréhension du commun des mortels et, avant même qu'il soit bien compris, l'inconnu déjà prend forme et s'apprête à remplacer le connu.

Un de vos ateliers aborde le thème « L'informatique à l'école » avec la question: « Sommes-nous en retard? ». À l'heure actuelle dans ce domaine vous ne saurez être encore ni en retard, ni en avance, ni au point, vous restez dans un état de fluctuation et d'oscillement entre le connu et l'inconnu, le vieux et le nouveau, entre ce qui est actuellement conçu et ce qui est en train de se concevoir.

Le progrès et les changements dans ce domaine sont tels qu'on ne peut à l'heure actuelle décemment faire le point encore. Il faut agir avec circonspection et surveiller de près le rythme de cette évolution électronique qui risque d'entraîner une révolution sociale.

Nous devons accorder toute notre attention à ce développement nouveau et tenter de dominer les événements avant que ces derniers ne soient en mesure de nous dominer. Le cerveau électronique, après tout, ne vaut que ce que vaut le cerveau humain. L'un reste au service de l'autre et non point le contraire.

Tant que le bon vieux sens commun saura prédominer, nous serons en mesure de contrôler les développements futurs et les adapter au fur et à mesure aux besoins de l'heure pour répondre aux exigences du milieu.

Pour rester dans un contexte pratique, tel qu'on m'a dit de le faire, j'estime que le meilleur moyen d'illustrer la façon d'aborder le problème, dans le but de trouver une solution, serait de donner un exemple typique de ce qui se passe dans une commission scolaire. L'exemple que je connais le mieux est celui de la commission des écoles protestantes du Grand Montréal. Je tiens à vous le présenter d'une façon aussi objective que possible. Ne pensez surtout pas que je tiens à vanter les réalisations de la commission scolaire dans ce domaine et à essayer de vous faire croire que nous sommes à la fine pointe du progrès. Ce n'est point le cas. Ce qui s'est réalisé et se réalise chez nous, je suis sûr et certain que dans une certaine mesure cela est aussi en train de se réaliser autre part, dans certaines de vos commissions scolaires.

Toute innovation, forcément, entraîne certains bouleversements, surtout et avant tout dans le monde de l'éducation.

En effet, les innovations en éducation ont tendance à déchaîner l'enthousiasme et donner libre cours à l'imagination, ce qui pousse le milieu à vouloir s'engager à fond avant même d'avoir posé les balises pour marquer clairement le chemin.

Une telle situation se doit toujours de déclencher la sonnette d'alarme au centre administratif, même en période d'abondance et d'autant plus en période de pénurie. Il faut savoir exploiter l'enthousiasme à bon escient tout en résistant fermement aux groupes de pression et aux exigences extravagantes.

À titre d'exemple, rappelez-vous le développement fulgurant des laboratoires de langue, dans les années 50 et 60, entraînant l'acquisition souvent indue de matériel audio-visuel. Beaucoup d'argent s'est dépensé alors et bien souvent toutes ces belles installations, mal exploitées sur place, ont porté peu de fruits.

Forts de cette leçon du passé et pour parer aux pressions émanant des écoles et des parents selon qui: « Il faut initier les élèves à tout prix aux techniques informatiques nouvelles, dès maintenant, sans plus attendre! », nous avons créé, au sein de la commission scolaire, un comité d'implantation et de contrôle qui se veut intransigeant, s'il se doit de l'être.

Il a pour mandat de développer et de planifier une politique générale de l'utilisation pédagogique et administrative de la technologie et de coordonner l'implantation de cette technologie entre les écoles elles-mêmes et avec le centre administratif de la commission scolaire et son service de l'informatique en place depuis 1966.

Sachez pourtant qu'il ne suffit pas d'établir une philosophie, de définir des objectifs et des règles théoriques et pratiques pour fins d'utilisation pédagogique, administrative et autres des micro-ordinateurs, il faut aussi savoir freiner quelque peu les superenthousiastes et rassurer les inquiets.

En effet, le spectre de l'âge électronique plane comme une menace sur un bon nombre d'employés. Alors que les enthousiastes, les initiés, les convertis veulent aller de l'avant au plus vite, les inquiets, les appréhensifs et les récalcitrants hésitent à s'engager sur un terrain qui leur apparaît hostile. Pour eux, cette nouvelle science est néfaste, elle bouleverse et menace. Pour eux, cette technique moderne et innovatrice risque de les déraciner, de leur enlever leur emploi, de les mener au chômage.

Pour pallier les conséquences d'une telle crainte, le mieux est d'expliquer clairement dans le but de rassurer. Mieux vaut savoir à quoi s'en tenir que de croupir dans l'ignorance. L'inconnu effraie, le connu rassure. Nous avons de ce fait organisé un séminaire d'orientation auprès des chefs de file, un séminaire qui fut bien accueilli et a porté fruit.

Naturellement, tout le monde n'est pas convaincu, mais au moins, tous sont informés et connaissent les intentions ainsi que les objectifs. Ainsi, le terrain est préparé et l'implantation se fait progressivement.

L'objectif immédiat de la commission scolaire est d'avoir au moins deux micro-ordinateurs dans chaque école primaire et un micro-ordinateur par 100 élèves au niveau secondaire. En chiffres pratiques, ceci se traduit comme suit:

primaire:	92 micro-ordinateurs
secondaire:	159 micro-ordinateurs
Écoles MEQ-MAS:	20 micro-ordinateurs
TOTAL:	**271 micro-ordinateurs**

L'objectif à long terme sera de disposer du double de ce nombre pour tout le système scolaire.

L'objectif idéal serait d'avoir des laboratoires de 25 micro-ordinateurs dans chaque école secondaire et des laboratoires de quelque 10 à 15 appareils au niveau primaire.

Inutile de dire qu'à ce jour, aucun des objectifs décrits ci-dessus n'est vraiment atteint. Nous disposons à l'heure actuelle de quelque 168 micro-ordinateurs répartis en partie dans certaines écoles; 19 de ces appareils sont des dons de parents alors que 149 appareils furent acquis par la commission scolaire. Il se peut aussi que, selon les nouvelles orientations dans ce sens annoncées récemment par le ministre de l'Éducation, nous soyons peut-être en mesure d'atteindre le but sous peu, après réception effective des micro-ordinateurs qu'on compte distribuer aux écoles à travers la province.

En attendant, notre opération se poursuit, les engagements sont pris. En effet, consciente du fait qu'à l'intérieur d'un budget fermé, la commission scolaire peut disposer librement des fonds disponibles pour les utiliser à des fins éducatives, elle n'a pas hésité à mettre des

ressources financières nécessaires à la disposition du projet en cours en les prélevant des surplus accumulés.

Entre temps, il semble que le ministère de l'Éducation, par son opération ajustement négatif non récurrent à l'enveloppe budgétaire générale, compte prélever une partie de ces fonds à ses propres fins, en dépit des règles établies qui veulent clairement que les déficits accumulés restent à la charge des commissions scolaires et les surplus accumulés restent à leur disposition. Pour nous, les jeux sont faits, rien ne va plus, et je tiens à le signaler, en passant, à qui de droit et à toutes fins utiles.

Pour revenir aux micro-ordinateurs, je tiens à vous signaler que sur les 168 appareils en notre possession, une partie seulement est répartie dans les écoles, car aucune école ne peut obtenir son contingent d'appareils que si elle est en mesure de faire la preuve que le personnel enseignant sur place ou du moins certains membres du corps enseignant sont qualifiés pour utiliser les micro-ordinateurs et en dispenser les cours.

Ceci nous amène à aborder la question de l'entrainement et du perfectionnement du personnel. C'est là un autre de nos soucis majeurs dans ce domaine et certaines mesures sont prises pour répondre aux besoins essentiels. Il serait fastidieux de ma part de vouloir énumérer en détail dans le court laps de temps qui me reste, toutes les dispositions prises. Il suffit de savoir que divers cours sont organisés dans différents centres et dans nos propres laboratoires de micro-ordinateurs, en coopération avec le service de l'éducation des adultes de la commission scolaire qui dispose de son propre laboratoire de micro-ordinateurs et avec les universités McGill et Concordia ainsi qu'avec certaines entreprises privées.

L'intérêt général est très marqué. Il est difficile de donner un nombre précis d'enseignants ou d'autres membres du personnel engagés actuellement dans ces cours, mais il est établi que quelque 300 à 400 employés ont déjà reçu une certaine formation dans ce domaine.

Ces cours ne couvrent pas seulement l'utilisation et la manipulation du matériel en soi, mais aussi l'initiation dans le champ des logiciels et progiciels. Comme vous voyez, il y a même un vocabulaire tout nouveau à apprendre.

Il faut aussi rendre compte, avant de se lancer dans l'opération micro-informatique, que si d'une part les appareils en soi, le matériel, en jargon professionnel, est précieux, indispensable et onéreux, il devient d'autre part tout aussi indispensable, précieux et onéreux de se procurer des logiciels et des progiciels.

La décision une fois prise, sachez que la paix n'est pas acquise pour autant. Les camps des enthousiastes et adhérents divers s'affrontent. Les uns jurent par ATARI, les autres par IBM, d'autres encore par Radio Shack sans oublier naturellement « la Pomme ».

Tout comme la pomme juteuse du serpent a bouleversé la paisible existence d'Adam et d'Eve au Paradis Terrestre, tout autant la pomme informatique est-elle en train de bouleverser et transformer l'ère moderne en général et la sphère de l'éducation en particulier.

Dans notre système scolaire, pour le moment, et voyez combien je suis prudent en spécifiant « pour le moment », le choix est fait, c'est surtout et avant tout la Pomme qui l'emporte bien que l'IBM et l'ATARI bénéficient de certaines ouvertures.

Il est important que ces décisions se prennent, bien qu'il soit dangereux de les prendre mais, qui ne risque rien n'a rien.

En parlant de risque, je me dois aussi de parler de sécurité. Elle pose un problème et ne doit pas être négligée. Comme vous le savez, la popularité des micro-ordinateurs est telle que la tentation de s'en emparer est bien trop forte pour certains. Il devient de ce fait impératif de prendre des mesures de sécurité très strictes afin d'empêcher que les appareils ne disparaissent avant même qu'on puisse s'en servir. Quoi de plus logique et de plus naturel aussi que de placer ces mini-cerveaux électroniques sous surveillance électronique. En divulguer les détails serait contraire à toute logique. Les dispositions nécessaires à cet effet sont prises. Pour faciliter l'opération, les appareils dans chaque cas sont réunis dans un lieu considéré sûr et ne restent pas épars à travers un bâtiment. Ces installations coûtent cher, mais pour une fois, je puis vous assurer que dans ce cas, le jeu en vaut la chandelle.

Il y aurait tant de choses à dire encore, mais le temps presse et en abordant la conclusion, je ne veux pas omettre de mentionner l'impact que les régimes pédagogiques établis par le ministère de l'Education ne manqueront pas d'exercer en pédagogie au primaire et au secondaire. Quoi qu'on en pense de la façon dont on nous les impose, du manque de ressources qu'on met à notre disposition à cet effet et de la hâte indue avec laquelle on veut forcer l'implantation, il faut pourtant reconnaître que sous bien des rapports, les régimes en question exerceront à la longue une bonne influence en pédagogie en général.

À mon avis, les programmes proposés qui sont plus structurés et mieux délimités permettront au système scolaire de s'adapter à l'ère électronique. Il ne faut pas oublier, en effet, que si les régimes pédagogiques définissent clairement les objectifs à atteindre, ils laissent une certaine liberté de choix quant à la voie à suivre pour arriver au but. Les exigences minimales sont ce qu'elles disent être, à savoir minimales, et ne devront jamais être considérées comme une fin en soi. L'utilisation du micro-ordinateur en classe impose une certaine rigueur scientifique et une certaine logique immuable à l'art d'apprendre. Des programmes plus structurés et plus précis sont de ce fait un vrai atout.

Pour permettre à nos élèves de faire face à l'avenir et de s'adapter aux nouvelles obligations et à l'évolution future, il ne faut pas seulement leur apprendre à être, leur apprendre à connaître, mais aussi et surtout leur apprendre à apprendre.

L'apprentissage dit terminal est un mythe, il l'a toujours été mais on s'est leurré trop longtemps à y croire. Cessons de nous leurrer, l'avenir nous forcera à nous mettre à jour sans cesse, à continuer à apprendre jusqu'à la fin de nos jours. L'éducation permanente devient une réalité, une nécessité. L'ère de l'informatique et celle de l'éducation permanente vont la main dans la main.

Adaptons-nous dès maintenant à cette ère nouvelle qui pointe à l'horizon afin d'être en mesure de permettre à nos élèves de s'y adapter. L'éducation se devra d'être plus rigoureuse et plus exigeante et, comme telle, restera la clef de l'avenir.

Tout comme la sculpture transforme le bloc de marbre, ainsi l'éducation transforme l'âme.

Puisse-t-il nous être donné de pouvoir continuer à offrir des services éducatifs de valeur, en coopération avec le ministère de l'Éducation, mais au sein de commissions scolaires fortes et responsables pour le plus grand bien de nos jeunes élèves dont dépend l'avenir de notre pays.

L'AVENIR DES JEUNES

par **Mme Lysiane Gagnon**
Journaliste à La Presse

Que le Québec prenne ou non ce fameux virage technologique dont on parle tant, peut-être, faute d'avoir vraiment agi, l'avenir des jeunes dépendra en partie de la façon dont ils pourront maîtriser les connaissances. Or, maîtriser les connaissances, quelles qu'elles soient, cela veut dire maîtriser la langue écrite. L'acquisition des connaissances et le développement de la pensée passent encore par la langue écrite, et cela même dans les domaines les moins littéraires. Il n'y a pas un médecin ou un informaticien qui n'ait pas besoin de lire dans le cadre de son travail, et de qui l'on n'exige pas qu'il soit capable de formuler une pensée en termes logiques et clairs. L'une des principales exigences à l'admission, à la prestigieuse école d'administration de l'Université Harvard, est encore une bonne formation générale. On refuse les candidats qui n'auraient à faire valoir qu'une formation spécialisée en gestion ou en sciences.

On le sait, on l'a dit, on le répète sur tous les toits: le système scolaire ne fournit plus ces apprentissages de la lecture et de l'écriture. Un étudiant peut encore se rendre jusqu'à l'université sans avoir lu un seul livre. Les étudiants écrivent de moins en moins. Et ce n'est pas d'abord les problèmes d'orthographe ou de syntaxe qui sautent aux yeux: c'est le fait que même au cégep, même au premier cycle universitaire, une très grande partie des étudiants ne soit pas capable d'exprimer une pensée structurée.

À toute chose, dit-on, malheur est bon. À tout mal, il y a consolation. La consolation en l'occurrence c'est de savoir que le Québec est loin d'être la seule société occidentale à faire face au même problème.

En France, un professeur de philosophie, Maurice Maschino, vient de publier un ouvrage percutant où il dit son découragement devant le fait que les lycéens ne lisent pas et ne peuvent pas écrire. Dans ces conditions, il va de soi que l'enseignement de la philo devient impossible. Le titre de cet ouvrage est éloquent: « Vos enfants ne m'intéressent plus! ». Fait à noter, cet auteur n'est pas un grincheux d'extrême-droite nostalgique des standards d'antan. M. Maschino a 51 ans et s'est toujours situé à gauche.

Aux États-Unis, au Canada anglais, on entend dans tous les milieux professoraux les mêmes complaintes. Les universités ont même commencé, depuis quelques années, à mettre sur pied des cours d'écriture, le genre de cours qui devraient se donner vers la fin du primaire ou au début du secondaire, des cours où l'on apprend des notions élémentaires: qu'est-ce qu'un paragraphe, la ponctuation, la structure d'un texte, etc.

On croirait entendre une évaluation propre au Québec, dans cet exposé du professeur Giamatti de l'Université Yale aux USA: (traduction libre): il parle des étudiants.

« Ils sont le produit des anti-structures de notre époque. Ils sont sortis des aires ouvertes, de la promotion par matière, des écoles

modulaires. Ils viennent des classes de mathématiques modernes, des concepts de lego, de blocs et de la théorie des ensembles mais ils ne savent pas comment faire une multiplication. Ils viennent de l'enseignement individualisé, et des matières facultatives, et ils ne savent ni écouter, ni ou aller. Ils viennent de la décennie sentimentale des années 60, ils étaient enfants à cette époque, alors que nous, les adultes, étions en train de nous libérer. Ils viennent donc de la décennie qui a aboli tout ce qui passait pour répressif et arbitraire, et ils ne peuvent supporter la perspective d'être évalués, de recevoir une note pour un travail. Ils viennent d'écoles primaires et secondaires où le développement personnel était considéré davantage que la réussite, où la créativité était l'objectif à atteindre et se trouvait souvent complètement dissociée de sa composante essentielle qui est la discipline. Et surtout, surtout, ces étudiants ne peuvent utiliser l'anglais, surtout pas l'anglais écrit. »

Au Québec cependant, les phénomènes dont on souffre ailleurs ont une résonnance particulière, en raison de la faiblesse objective de notre société. Nous sommes une très petite société de cinq millions de francophones, passablement refermée sur elle-même, presque entièrement privée d'émulation, et qui se satisfait de peu parce qu'il s'y trouve au bout du compte relativement peu de sommets à atteindre et qu'on les atteint facilement. Indépendamment du régime politique dans lequel le Québec évoluera, nous serons toujours une minorité. En principe, une minorité se doit d'être meilleure, plus active, plus dynamique, mieux formée que les autres. Le moindre retard dans le développement intellectuel du Québec a donc ici des effets pires qu'ailleurs parce que la société est plus petite, parce qu'il n'y a pas de tradition de scolarisation (n'oublions pas qu'en 1960, un adulte sur deux avait moins de sept ans de scolarité), parce que la langue, même la langue parlée et à plus forte raison la langue écrite, a ici des assises beaucoup moins fortes qu'ailleurs.

Faiblesse donc dans l'apprentissage de la langue maternelle, qui est l'outil par excellence de la pensée et du développement des connaissances, faiblesse aussi dans l'apprentissage de la langue seconde, l'anglais en l'occurrence. Par une perversion historique imprévue par ceux-là mêmes qui s'étaient faits les partisans de l'unilinguisme INSTITUTIONNEL mais qui avaient toujours cru à la nécessité la plus répandue possible du bilinguisme INDIVIDUEL, les enfants de la loi 22 et de la loi 101 n'apprennent plus guère l'anglais. Je ne suis pas sûre qu'on l'apprenait bien auparavant mais j'ai l'impression que c'est pire aujourd'hui. Il n'y avait pourtant aucun lien de cause à effet entre la promulgation du français comme langue officielle et langue du travail et l'abandon de l'anglais comme langue seconde. Mais tout se passe comme si le mouvement en faveur du français, mouvement nécessaire et auquel personnellement je crois autant aujourd'hui qu'il y a dix ans, avait servi de rationnalisation, de justification, de prétexte à une certaine paresse.

Paresse des individus, mais surtout paresse du système scolaire. Un système scolaire qui, dans une ville où cohabitent deux grandes communautés linguistiques, n'a jamais institué de mécanismes d'échanges de professeurs entre commissions scolaires pour l'enseignement des

langues secondes. Ce sont souvent des francophones qui enseignent l'anglais dans des écoles françaises qui sont à côté d'écoles anglaises qui regorgent d'enseignants dont l'anglais est la langue maternelle. Le même paradoxe se produit dans le réseau anglais. Sauf que l'on voit aujourd'hui les jeunes anglophones engagés dans des classes d'immersion et en train de devenir bilingues. Inutile, je crois, d'insister sur les conséquences de ce phénomène, pour les enfants francophones d'aujourd'hui.

Comme d'habitude, ce sont les enfants de la bourgeoisie qui s'en tireront: leurs parents se ruent actuellement sur les colonies de vacances des États-Unis ou de l'Ontario pour donner quelques rudiments d'anglais à leur enfant. D'autres, une fois arrivés à l'âge de l'Université, et ce sont souvent comme par hasard les élèves les plus brillants, les plus ambitieux, les plus travailleurs, s'inscrivent à McGill ou à Concordia, voire ailleurs en Amérique anglophone, pour aller chercher leur formation professionnelle en anglais. Plus du quart des étudiants de McGill sont des francophones. Vaut-il mieux, pour l'avenir du français, dispenser de bons cours de langue seconde dans les écoles françaises, ou bien pousser les jeunes à débuter leur vie d'adulte dans un milieu anglophone où ils feront probablement leur vie, par leur jeu naturel des relations professionnelles, des affinités intellectuelles et des mariages?

Il y a longtemps qu'il aurait fallu faire la restructuration scolaire de la région montréalaise. Il y a longtemps qu'il aurait fallu abolir le caractère confessionnel des commissions scolaires qui a contribué à l'anglicisation des immigrants et à l'incapacité, pour les francophones, de développer une mentalité pluraliste. Il y a longtemps qu'il aurait fallu briser l'étanchéité entre les commissions scolaires et promouvoir des rapports et des échanges pédagogiques entre les deux grands réseaux. Dommage qu'en reprenant des projets malheureusement tombés à l'eau, les bills 62 de l'ex-ministre Jean-Guy Cardinal et 28 de l'ex-ministre Guy St-Pierre, le ministre actuel ait voulu en profiter pour redessiner tout l'univers éducatif du Québec, au lieu de se concentrer sur des réformes plus ponctuelles et nécessaires.

Autre chose sur les politiques gouvernementales: on ne répétera jamais assez que les coupures dans le budget de l'éducation, comme celles des affaires sociales, auraient dû porter sur la fonction publique elle-même plutôt que sur le parapublic, sur l'appareil bureaucratique déjà obèse au-delà du bon sens, plutôt qu'au niveau où l'on dispense concrètement, quotidiennement, les services concrets aux élèves. Ainsi a-t-on réduit de moitié les budgets déjà trop maigres consacrés aux milieux scolaires défavorisés ou aux mesures de soutien pédagogique pour les élèves en difficulté. Le coût social de ces restrictions dépassera de beaucoup les économies réalisées à court terme. Les dépenses inutiles dans le système scolaire, ce ne sont jamais les services directs aux élèves. L'inutile, il est dans la démesure de l'appareil administratif, dans le foisonnement de postes de cadres et de commissaires, dans les frais qu'entraînent le fonctionnement naturel et l'enflure inévitable de la bureaucratie.

Qui dit avenir dit technologie. On a presque l'impression, en abordant ce chapitre, que l'histoire se répète et qu'on n'a rien appris depuis le

début de la réforme scolaire, alors qu'on avait implanté à grands frais des structures et construit des édifices avant de songer à l'embauche, la formation et le recyclage du personnel enseignant. Le soi-disant virage technologique semble actuellement se dérouler sous le signe d'une improvisation analogue.

Premier acte. Parution dans *L'Actualité* de décembre 1982, d'un article sur les Nouveaux Analphabètes. L'auteur, Jean Blouin, fait état de statistiques affolantes; d'ici la fin du siècle, 4 emplois sur 5 seront reliés à l'ordinateur. Seulement 19 commissions scolaires sur 273 ont acquis des ordinateurs. Il y a actuellement 388 ordinateurs dans les écoles primaires et secondaires du Québec, dont 260 dans des écoles anglaises. 80 p. cent de l'équipement, à Montréal, est en milieu anglophone. Le réseau anglais est pourtant financé selon les mêmes critères exactement que le réseau français. Par quelle imprévoyance le réseau français n'assure-t-il pas la formation technologique de ses élèves? Comparons avec l'Ontario: 72 p. cent des écoles sont pourvues d'un ordinateur. En deux ans seulement, on en a acheté 4,000! Comparons avec les États-Unis: de 100,000 ordinateurs dans le système scolaire, on passera à 600,000 en 1986. Comparons même avec l'Alberta: 30 p. cent des écoles sont équipées en fonction de l'avenir.

Évidemment, le grand problème, c'est la langue de l'informatique. Les logiciels sont anglais, on le sait. Ou alors, mais dans une proportion bien réduite, faits pour le marché français. Mais des logiciels et des programmes, cela se bâtit. Comment expliquer ce retard dans l'élaboration du contenu pédagogique de l'informatique, au sein de notre gros ministère qui compte tant de spécialistes? Et dans nos commissions scolaires, qui comptent, elles aussi, tant de spécialistes, que s'est-il passé?

Le numéro de décembre de l'Actualité était encore dans les kiosques que déjà le ministre Paquette, qui avait tout appris du problème de la bouche du reporter, même s'il avait été adjoint parlementaire au ministre de l'Éducation, sautait dans le train et lançait un programme d'implantation. Le ministère de l'Éducation est sauté à sa suite dans le train qu'il avait laissé passer les yeux fermés. Nous en sommes là. Ça ressemble à de l'improvisation. L'histoire semblant se répéter, nous dirigeons-nous vers le désastre de l'audio-visuel, avec des objets acquis à grand prix mais sans expertise et qui s'entassèrent dans les sous-sols faute de personnel qualifié pour les utiliser? Que prévoit-on, en somme, pour la formation des maîtres?

L'avenir des filles m'intéresse peut-être plus que celui des garçons, dans la mesure où elles n'ont pas encore de chances égales. Même aujourd'hui, on constate que les indices d'intégration des filles sur le marché du travail sont toujours inférieurs à ceux des garçons. Elles occupent, je cite le compte rendu d'une étude du MEQ sur les finissants du secondaire après 1976, moins souvent qu'eux un emploi à plein temps, leur salaire hebdomadaire moyen est largement inférieur à celui des garçons, elles se dirigent vers les emplois moins rémunérés et même à l'intérieur d'une même spécialité, elles n'ont pas toujours un salaire égal.

Théoriquement, les structures sont ouvertes aux filles autant qu'aux garçons. Ce sont les mentalités qu'il faut changer. C'est pourquoi la question des stéréotypes sexistes à l'école reste si importante. Les filles doivent se rendre compte le plus tôt possible qu'elles devront gagner leur vie, à l'instar de 4 femmes sur 10 aujourd'hui, et qu'il n'y a pas de liberté réelle sans autonomie financière. Mais bien sûr, des propos comme ceux-là sont incongrus dans un contexte où tant de jeunes, garçons et filles, sont livrés au chômage. L'avenir des jeunes passe d'abord par la reprise économique... Mais cela, outre qu'il s'agit d'une évidence proche du cliché, n'entre pas dans mon propos d'aujourd'hui.

Tout est-il noir? Non. C'est un peu mon métier que de faire ressortir les points négatifs, mais le fait est que je suis plutôt portée à faire confiance à la vie et aux capacités d'innovation et de ressourcement de l'espèce.

Autant et peut-être davantage par la télévision que par le système scolaire, les jeunes ont des connaissances plus diversifiées que nous. Je ne serais, quant à moi, même pas capable de les énumérer. Mon neveu m'a déjà couverte d'un long regard de mépris qui en disait long sur mon incompétence parce que je confondais la maquette du Concorde avec une navette spatiale. Les jeunes, surtout hélas les jeunes garçons, maîtrisent en un temps record des appareils auxquels nous devons nous recycler. Peut-être auront-ils une faculté d'adaptation bien supérieure à la nôtre. Une chose est sûre: ils nous ressembleront un peu car dans l'histoire de l'humanité, une génération ou deux c'est un instant, et toute évolution en profondeur requiert des siècles, mais ils ne nous ressembleront pas tout à fait... par des aspects dont certains restent pour l'instant inconnus. Dans dix ans, nous les regarderons aller et nous dirons: comme ils sont différents! Et ce sera fort probablement pour le mieux. La seule chose que le système scolaire peut leur donner, ce sont des armes pour affronter la vie: une bonne formation générale et la capacité de s'adapter à un marché du travail qui évoluera plus rapidement que jamais auparavant.

INFORMATION ET VALEURS

par **M. Pierre Dumas**
Directeur du développement
Vice-présidence aux communications
Université du Québec

Ce n'est pas sans embarras que l'on peut aujourd'hui se hasarder à traiter des innovations en éducation durant la présente décennie. Car les images du futur que la société actuelle nous laisse entrevoir apparaissent, au premier abord, contradictoires et irréconciliables.

D'une part, l'accélération de l'évolution technologique nous propose des scénarios empreints de triomphalisme. Ils nous prédisent une nouvelle ère, issue d'une révolution industrielle axée cette fois sur le prolongement des structures mentales par l'intelligence artificielle. C'est ce qu'on est convenu d'appeler la « société d'information » dans laquelle l'ordinateur est omniprésent, intervient dans toutes les sphères d'activités humaines et assume autant les tâches dangereuses, avilissantes, répétitives, que le support aux activités de création, de gestion, d'éducation.

D'autre part, il n'est guère possible aujourd'hui d'oublier que la crise que nous vivons présentement, recèle des germes d'une transformation profonde des valeurs. Or, parmi les forces qui agitent une société, les valeurs représentent une puissance de mobilisation comparable sinon supérieure à celle de la technologie. L'histoire contemporaine nous a donné maints exemples d'affrontements entre des systèmes de valeurs et des systèmes technologiques. Souvent, ce sont les valeurs qui l'ont emporté, du moins momentanément. Aussi, il ne faut pas perdre de vue, dans les cheminements que nous propose la prospective, que la véritable crise qui nous afflige pourrait bien être celle des valeurs.

Ainsi, selon que nos projections s'appuient sur la révolution technologique ou sur la crise des valeurs, elles aboutissent à des mondes parallèles. Toutefois, il n'est guère possible désormais de fermer les yeux sur les contradictions culturelles provoquées par la coexistence de ces mondes parallèles et par la tension de plus en plus élevée entre les pôles « information » et « valeurs ».

Essayons de suivre d'abord la piste qui mène à l'un de ces mondes parallèles, c'est-à-dire à la société d'information. Certes, « dans une période troublée... où le changement s'accélère, touchant à tous les secteurs de notre société, mais évoluant à peu près dans tous les sens, il devient de plus en plus difficile de construire de bons scénarios. »[1] Heureusement, les Japonais viennent d'inventer une nouvelle démarche de prospective qui a enflammé, comme une traînée de poudre, l'imagination des planificateurs de tous les pays industrialisés. Pour stimuler la créativité nationale, les Japonais ont lancé le projet de la cinquième génération d'ordinateurs. Depuis presque trente ans, en effet, il n'y a pas eu de changements majeurs dans la conception des architectures

(1) Julien, Pierre-André. À la recherche du travail libre. *Futuribles*, septembre 1982, p. 28.

d'ordinateurs. Les Japonais proposent donc de mettre au point un nouveau type d'architecture constituée de 1 000 à 10 000 processeurs et doués d'une vitesse de 1 à 10 milliards d'instructions par seconde. Le gain, par rapport aux machines actuelles, serait de un à dix mille.

Les fonctions de ces ordinateurs de cinquième génération peuvent être grossièrement classées en trois catégories: compréhension et résolution de problèmes, gestion de bases de connaissances et intelligence artificielle. Ces machines permettront d'établir un nouveau type de relations hommes-machines basées sur des interfaces intelligentes capables d'accepter toutes sortes de données, qu'elles soient numériques, textuelles, graphiques, vocales, en un mot des interfaces assez évoluées pour établir une relation presque humaine entre l'utilisateur et la machine.

Pour s'assurer que leurs superordinateurs voient le jour, les Japonais ont mis sur pied un ambitieux programme décennal qui vise à coordonner les efforts de l'État, des universités, de l'industrie. Ils ont de plus proposé aux nations industrielles d'entrer dans la course. L'Angleterre envisage de collaborer avec le Japon. Les États-Unis vont, semble-t-il, mettre sur pied un puissant consortium de grandes entreprises d'informatique. La France a mis de l'avant son programme national de filière électronique. L'Europe, enfin, a élaboré un programme ambitieux intitulé ESPRIT.

L'originalité de la nouvelle méthodologie de prospective des Japonais consiste donc à « inventer » l'avenir en se basant toutefois sur ce qui existe actuellement en puissance dans le développement scientifique et technique, et en mettant en place une stratégie industrielle assez puissante pour assurer la faisabilité du futur inventé.

Les ordinateurs de cinquième génération vont se prêter à une grande diversité d'applications spectaculaires, mais leur impact de plus grande portée se situera probablement dans le domaine des « systèmes experts ». Ces systèmes sont nés du mariage de systèmes de gestion de bases de données et de l'intelligence artificielle.

L'objectif visé est de stocker l'ensemble des connaissances des experts dans un domaine de connaissances bien défini. Le « système expert » peut ensuite effectuer des diagnostics dans ce domaine précis, appliquer ces choix et acquérir de nouvelles connaissances.

Il existe actuellement de nombreux systèmes experts en médecine, géologie, chimie, physique, génie civil et mécanique. Mais l'évolution de l'informatique au cours de la prochaine décennie va permettre aux « experts » électroniques de simuler, de façon encore plus saisissante, le comportement d'experts humains. Grâce à l'augmentation considérable, par exemple, de la capacité de stockage des ordinateurs de la cinquième génération, les systèmes experts sont appelés à devenir de vastes banques de connaissances spécialisées. Et les progrès de l'intelligence artificielle vont leur permettre d'exploiter ces connaissances de façon optimale pour résoudre une multitude de problèmes qui s'imposent tous les jours à une société et aux individus.

Ainsi, l'impact majeur de cette innovation technologique sera de substituer, à une part toujours croissante des transactions entre des relais humains, une interaction homme-machine. Ce type d'interaction est déjà opérationnel dans les systèmes actuels d'enseignement assisté.

L'étudiant dialogue avec le système en réagissant à une situation simulée sur un écran; l'ordinateur analyse la réponse et transmet des commentaires à l'usager; celui-ci peut interroger à son tour le système et obtenir une réponse. Il peut même demander de l'aide et le didacticiel lui offrira de le guider, de l'accompagner dans sa démarche.

Des milliers d'étudiants de la Télé-université ont accès, grâce à ce type de médiatisation de l'apprentissage, à des cours d'initiation à l'informatique. De la même façon, des cadres des Caisses populaires ont suivi à l'Université du Québec mais hors des amphithéâtres, un cours d'analyse financière, sans contact direct avec les auteurs du cours. Durant les prochaines années, ce mode d'interaction homme-machine sera utilisé couramment pour la télé-achat, les transactions bancaires à domicile, la prestation des services gouvernementaux.

Vers la fin de cette décennie ou le début des années 90, la médiatisation de ce type de rapport humain va franchir une autre étape de son évolution grâce à l'insertion dans les banques d'informations ou les centres serveurs, de systèmes experts. Il sera dès lors possible d'offrir dans les réseaux de télématique de nouveaux services publics de consultation en médecine, en droit, en agriculture, en éducation, en fiscalité. Selon le Pr Donald Michie, de l'Université d'Edimbourg, ces experts publics, fruit des recherches sur l'intelligence artificielle, sont appelés à jouer pour le citoyen, l'homme de la rue, le rôle d'un tuteur toujours disponible et infatigable. Dès lors, il conviendra de substituer à l'appellation actuelle de « banques de données » ou encore de « bases de données », celle de « banques » ou de « bases » de « connaissances ».

Ces banques de connaissances vont graduellement devenir accessibles à des communautés d'usagers de plus en plus vastes. Mais la propagation de ces communautés sera, semble-t-il, soumise à la dynamique étrange de ce que le Pr Murray Turoff, du New Jersey Institute of Technology, appelle la « migration télématique ». Dans le réseau de conférences par ordinateur que le Pr Turoff a mis sur pied au cours des dix dernières années, plus de 800 chercheurs, étudiants, fonctionnaires, professionnels, ingénieurs, etc. participent à partir de terminaux localisés dans diverses régions des États-Unis, du Canada et de l'Europe, à des conférences, à divers types d'échanges scientifiques qui s'étalent parfois sur des mois. Ces usagers ont le choix de former des groupes fermés, spécialisés, ou de s'inscrire à des conférences ou à des cours à accès libre.

Ainsi, dans le réseau international, des groupes de chercheurs, des classes d'étudiants se forment spontanément, se dilatent, se contractent et se dissolvent selon des lois qui n'ont plus rien à voir, semble-t-il, avec les frontières géographiques, les barrières institutionnelles, les préjugés sociaux, les enclaves culturelles, les hiérarchies bureaucratiques, etc. Or, cette « migration télématique » est en voie de connaître aux États-Unis une expansion explosive. La production en grande série de modems bon marché a donné naissance à une floraison de mini-réseaux d'ordinateurs personnels. Nul doute que ces mini-réseaux sont les précurseurs d'une nouvelle forme d'organisation sociale axée sur la production et l'échange d'information et de connaissances.

Dans cette société devenue « cité éducative », quel serait le rôle de l'école telle qu'on la connaît aujourd'hui?

Il serait hasardeux de vouloir déduire une réponse à cette question du scénario que nous venons d'évoquer. Car ce scénario ne peut aboutir qu'à une vision partielle du futur si on l'isole d'un autre scénario que l'on peut aussi construire à partir de la crise des valeurs. Cette crise se manifeste par la remise en question de la consommation de masse, de l'obsolescence planifiée; par les nouvelles attitudes devant le travail, la réussite professionnelle, l'engagement social; par la perte de confiance de plus en plus généralisée envers les grandes institutions que sont les entreprises, les syndicats ouvriers, les associations patronales, les corporations professionnelles, les partis politiques et, enfin, envers l'État providence et centralisateur. Il y aurait là le syndrome d'un malaise encore plus profond, d'une crise de l'identité qui découlerait de l'incapacité des sociétés actuelles à donner à la majorité des individus, le sentiment qu'ils valent quelque chose. C'est cette tache de fond très sombre que colore encore faiblement la montée des valeurs post-matérialistes: appartenance, épanouissement personnel, qualité de vie.

Comment concilier ces deux mondes parallèles: celui de l'information et celui des valeurs? Il ne fait aucun doute que c'est l'école qui sera, durant les prochaines années, le lieu où les systèmes technologiques et les systèmes de valeurs vont s'affronter.

LES ATELIERS

Onze ateliers ont porté sur l'un ou l'autre des aspects du thème « Innovation en éducation ».

On trouvera ci-après, pour chacun des ateliers, une brève explication du sous-thème, le déroulement prévu et l'énumération des personnes qui ont collaboré à la réussite de chacun des ateliers.

Les exposés des personnes-ressources de tous les ateliers sont aussi consignés dans ce document. Dans certains cas, il s'agit des exposés émis par les personnes qui faisaient l'exposé. En d'autres cas, nous avons tiré les propos des enregistrements effectués dans les salles de délibérations.

ATELIER 1

L'INFORMATIQUE À L'ÉCOLE, SOMMES-NOUS EN RETARD?

L'INFORMATIQUE À L'ÉCOLE, SOMMES-NOUS EN RETARD?

Le 22 mars 1983, le ministre de l'Éducation, M. Camille Laurin, soumettait à la presse un programme d'action et de développement dans le domaine de l'informatique pour le secteur de l'éducation. Dès le début de sa déclaration, il affirmait alors:

> « . . . *le temps est venu d'enclencher une opération systématique de prise en compte des nouvelles technologies et de nous donner un programme d'action dans ce domaine pour les cinq prochaines années* ». (pages 1 et 2)

Le Québec est-il en retard dans l'utilisation de l'informatique en éducation (gestion administrative, gestion pédagogique, application pédagogique, etc.)? Ce retard est-il mythique au point qu'il serait préférable d'investir dans la réforme pédagogique?

Équipe-atelier

Animateur: Mme Sylvie Coallier — *Commissaire, Commission scolaire Outaouais-Hull, Membre du C.A. de la FCSCQ*

Secrétaire: M. Charles-H. Dessureaux

Personnes-ressources: M. Élie Fortin
M. Paul Bélanger
M. Jacques Dubois
M. Jean Marchand

Exposé de **M. Élie Fortin**
Coordonnateur du dossier
sur l'utilisation de l'informatique
Ministère de l'Éducation du Québec

Sans vouloir me soustraire systématiquement à toute comparaison pour le moins significative avec ce qui s'est fait ou se fait présentement ailleurs qu'au Québec en matière d'utilisation de l'informatique à des fins proprement pédagogiques, il me semble nécessaire, dans cette première partie de notre échange, et ce, à grands traits, de rappeler les principales étapes de notre cheminement commun, ministère de l'Éducation et commissions scolaires, quant à l'utilisation de l'informatique en éducation, d'une façon générale.

En 1968, le ministère de l'Éducation met sur pied un réseau de télécommunication et se donne un service informatique (SIMEQ) dans le but de rencontrer avant tout ses propres besoins. Cela constituait déjà une infrastructure de communications et de services à nulle autre pareille pour le développement de l'informatique. Encore aujourd'hui, les autres provinces canadiennes et plusieurs pays regardent avec envie cet outil dont disposent le ministère de l'Éducation et l'ensemble des institutions des réseaux d'enseignement.

Dès la création de ce réseau, certaines commissions scolaires prennent d'elles-mêmes l'initiative d'y recourir afin de satisfaire leurs propres besoins quant à l'utilisation de l'informatique à des fins de gestion. Le mouvement d'adhésion s'amplifie à un point tel qu'en 1971, près de la moitié des commissions régionales et quelques commissions scolaires locales, parmi les plus importantes, conviennent, avec le ministère de l'Éducation, de la mise sur pied d'un organisme ad hoc devant assurer la concertation requise au développement de l'informatique dans les commissions scolaires. C'est ainsi que pendant plus de dix (10) ans, le Dicos a permis aux commissions scolaires de définir leurs besoins, principalement en matière de gestion, et de recevoir des services de qualité de la part du ministère de l'Éducation en ce qui a trait à l'informatique. Aujourd'hui, la majorité des commissions scolaires adhèrent au réseau de téléinformatique et sont en mesure de rencontrer leurs besoins de gestion en particulier, d'une façon fort satisfaisante.

Au niveau des collèges, la même situation s'est présentée. L'utilisation du réseau de téléinformatique à des fins pédagogiques, principalement pour l'enseignement de l'informatique, est venue en outre s'ajouter aux applications à des fins de gestion.

L'attitude des organismes scolaires à l'endroit du réseau de téléinformatique et des services qui y sont offerts, leur habitude à travailler ensemble, dans un esprit de solidarité et de partnership, les équipements et les systèmes informatiques qu'ils se sont donnés collectivement, constituent autant d'éléments positifs dans l'évolution de l'informatique comme instrument dans le domaine de l'éducation. Aucune autre province canadienne, aucun pays, ne peut compter sur une démarche en commun à la fois aussi cohérente et aussi respectueuse du cheminement de chacun des partenaires.

Une telle utilisation du réseau de téléinformatique par les commissions scolaires, d'abord à des fins de gestion, ne signifie pas pour autant que les préoccupations pédagogiques ont été laissées pour compte. Déjà, certaines applications de gestion visent plus directement les besoins pédagogiques. En particulier, le système des horaires et celui du dossier scolaire, en facilitant l'organisation de l'école, l'encadrement de l'élève et la synthèse des données qui le concernent, peuvent être identifiés comme des applications à caractère pédagogique. De plus, l'évolution technologique qui caractérise depuis quelques années le réseau informatique des commissions scolaires fait en sorte de rendre cet outil plus accessible à l'ensemble des agents d'éducation, plus proche de l'usager ultime, plus près, en particulier, des personnes qui oeuvrent dans les écoles et, par conséquent, de l'élève lui-même.

Du point de vue des applications pédagogiques proprement dites, les initiatives prises par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, depuis quelques années, méritent également d'être soulignées. Dès la mise sur pied du réseau de téléinformatique, en 1968, le ministère de l'Éducation créait son *laboratoire de pédagogie informatique*. Celui-ci a permis d'inventorier et d'expérimenter diverses possibilités offertes alors par l'ordinateur dans le domaine de l'éducation. De nombreux séminaires et colloques, réunissant des compétences de divers milieux scientifiques et pédagogiques, ont été organisés dans le cadre des activités de ce laboratoire. Par la suite, les travaux de recherche et de développement se sont poursuivis, particulièrement au niveau de la Direction générale des moyens d'enseignement. Quelques institutions d'enseignement, surtout au niveau des collèges, ont également contribué à assurer la relève de ce laboratoire de pédagogie informatique.

Globalement, nous pouvons dire que les expériences du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et des collèges en matière d'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques, depuis 1969, ont porté sur l'ensemble des applications pédagogiques. À peu près tout ce qui peut être expérimenté en ce domaine a fait l'objet d'expérimentations concrètes dans le milieu scolaire québécois.

Les éducateurs québécois les plus impliqués dans ce domaine ont donc une connaissance approfondie des applications pédagogiques. De plus, ils ont entretenu des échanges soutenus avec les autres milieux scolaires des provinces canadiennes et des principaux pays concernés. Certains d'entre eux sont même appelés à intervenir à titre de personnes-ressources en divers milieux, en dehors du Québec, et agissent, occasionnellement, à titre de consultants privilégiés.

Il convient également de souligner que le langage « logo », connu internationalement, a été développé, adapté et expérimenté, pour son utilisation en classe au Québec, avec le support et les fonds du ministère de l'Éducation.

Pour sa part, le Dicos a largement contribué à faire progresser ce dossier des applications pédagogiques de l'ordinateur, par la mise en commun de l'expertise disponible dans le milieu scolaire primaire-secondaire. À cet effet, depuis 1979, il a fait en sorte que les personnes les plus impliquées dans l'utilisation de l'ordinateur à des fins péda-

gogiques, tant au niveau du ministère de l'Éducation qu'au niveau des commissions scolaires, se rencontrent sur une base régulière et formelle.

Ainsi, le Groupe de Dicos sur la pédagogie (G.T.D.P.) a d'abord procédé à une analyse sérieuse de la situation des applications pédagogiques au Québec, ailleurs au Canada et dans les principaux pays concernés. À partir de cette analyse, un projet de politique a été élaboré à l'intention des autorités du ministère de l'Éducation et de celles des commissions scolaires. Ce projet de politique et les recommandations qu'il comportait ont été d'abord déposés, en avril 1982, aux tables de concertation du Dicos et soumis, par la suite, au ministère de l'Éducation et à chacune des commissions scolaires.

C'est en s'appuyant sur ces travaux et en tenant compte des acquis importants du milieu scolaire en matière d'applications pédagogiques de l'ordinateur que le ministère de l'Éducation procède, depuis quelques mois, en particulier, à l'élaboration d'un plan de développement qu'il s'apprête à soumettre et à proposer à ses partenaires des réseaux d'enseignement.

Il serait difficile de ne pas admettre la nécessité d'un tel plan de développement pour l'ensemble des institutions des réseaux d'enseignement. L'évolution rapide de la technologie, particulièrement dans le domaine de la micro-informatique et de la télématique, comporte des changements si importants qu'une mutation profonde de la société est fortement engagée. Les préoccupations sociales, culturelles, économiques, techniques et politiques en présence suscitent déjà et doivent susciter un important débat dans la société.

L'école se retrouve ainsi au coeur même de ce débat. Pour elle, le virage technologique en cause implique un virage pédagogique. La préparation des jeunes et des adultes à ce virage technologique où l'informatisation modifie d'une façon radicale les moyens d'apprendre, de communiquer et de travailler, pose des problèmes complexes et de conséquences.

C'est pourquoi le plan de développement que le ministère de l'Éducation élabore présentement en matière de micro-informatique et de télématique veut proposer des mesures les plus susceptibles de répondre à ces problèmes. Les voies qui s'offrent à nous, les objectifs que nous devons privilégier, les mesures que nous devons prendre relativement au perfectionnement des maîtres, en particulier, et au développement des logiciels et des didacticiels, constituent les principaux éléments sur lesquels porteront nos réflexions, nos échanges et nos discussions au cours des semaines et des mois qui viennent.

Ces propositions du ministère de l'Éducation contribueront certainement à donner un élan plus cohérent et un dynamisme plus profond à ce dossier sur lequel, d'une part, l'opinion publique est particulièrement sensibilisée et, d'autre part, la volonté gouvernementale et ministérielle fortement engagée et ce, en étroite collaboration avec les organismes scolaires des réseaux d'enseignement.

Exposé de **M. Paul Bélanger**
Directeur général
Institut canadien d'éducation des adultes

L'informatique, ce n'est pas nouveau dans les écoles, vous le savez. La gestion des dossiers académiques par informatique, entre autres, a peut-être été, au Québec, la première utilisation de l'informatique sur une haute échelle en éducation, tant dans le secteur public que dans le privé.

Vous êtes donc sensibilisés à ce que signifie l'entrée de l'informatique à l'école.

Mais aujourd'hui, nous abordons un autre aspect de la question, soit: l'éducation assistée par l'ordinateur. C'est l'initiation des jeunes à l'informatique, c'est la formation professionnelle à ce nouveau métier. Voilà, effectivement, et tous les autres panelistes l'ont souligné, des secteurs neufs qui impliquent l'introduction d'une nouvelle machine à l'école.

Cependant, si on connaît déjà ce que signifie la gestion de l'informatique, il serait intéressant d'en faire le bilan avant de savoir comment l'introduire en permanence.

Je ne crois pas que personne ne dise non à l'informatique ou à toute nouvelle technologie. La question est de savoir comment l'introduire pour que ce soit un outil de progrès plutôt qu'une nouvelle « bebelle ».

Ce bilan sur la question devrait poser des questions comme: « *Jusqu'à quel point l'informatique a permis une décentralisation réelle de la gestion ou n'est-ce pas plutôt une supercentralisation du contrôle*? » « *Jusqu'à quel point a-t-on décentralisé et qu'est-ce qu'on a décentralisé par l'informatique, dans la gestion des dossiers académiques*? »

Bien sûr, on a décentralisé l'emmagasinage des données et leur interprétation, forcément; mais on a très centralisé le plan d'organisation même des données académiques, ce qu'on appelle les logiciels. Or, c'est là qu'est le coeur même du pouvoir. Je dis donc qu'il faudrait en faire le bilan et, selon moi, vous êtes le groupe qui ait la plus longue expérience de l'informatique, contrairement à ce que certains peuvent dire.

En second lieu, j'aimerais que nous nous questionnions sur la stratégie même d'implantation. Constatons d'abord qu'il n'y a pas beaucoup de ces machines dans les écoles, sauf dans certaines écoles anglaises puisque, selon nos données, les deux tiers des ordinateurs seraient dans les écoles anglophones. Mais ces données ne sont peut-être pas complètes, parce que l'on sait trop peu de choses là-dessus.

Bien des commissions scolaires, en effet, n'ont pas attendu le ministère pour faire des expériences et prendre des initiatives qui ne sont cependant pas assez connues.

Toutefois, il nous apparaît qu'il y a un certain nombre de choses qu'il faut regarder de près, quant aux conditions d'implantation de ces nouvelles machines.

Quand le ministre Paquette a annoncé cette manne de 150 millions de dollars sur cinq ans, il a négligé deux éléments importants: d'abord,

qu'on ne peut faire une telle implantation sans y intéresser tous les agents qui sont dans l'école, vous autres, commissaires d'écoles, les parents et les enseignants. En deuxième lieu, on n'a pas fait état de l'importance du recyclage des enseignants que cette technologie exigera.

On se rappelle que quelque temps après, le ministre Laurin a fait connaître un plan - de dernière minute - en vue de corriger cette dernière question du recyclage en annonçant qu'on accorderait deux jours par semaine de recyclage à chaque enseignant, jusqu'à un maximum de trente-cinq heures.

Il me semble que c'est vraiment trop vite bâclé pour une question aussi importante, surtout quand on sait qu'au même moment où on a besoin plus que jamais de perfectionnement, les fonds de perfectionnement sont réduits. Voilà une première question concernant les conditions d'implantation.

D'autres problèmes se posent au niveau des contenus. L'arrivée de l'informatique comme outil d'éducation, est un acquis très important quant à la capacité de ces machines de donner accès aux jeunes, à des banques de données auxquelles ils n'auraient jamais accès autrement.

C'est un des grands atouts de l'informatique. Par ailleurs, la question est que cette machine a des contraintes dans sa structure même. La façon dont la machine emmagasine les données, la façon dont la machine diffuse ces données est bien particulière, c'est une façon linéaire qui laisse très peu de place à d'autres types de jeu avec des informations: l'esprit critique, l'esprit analytique, la pensée intuitive et créatrice, etc. Il ne faudrait pas que l'informatique prenne plus de place que toutes ces autres formes d'apprentissage nécessaires pour former des hommes et des femmes équilibrés et capables de créer et d'innover.

Une autre interrogation se pose quant au contenu, et elle est inhérente à l'économie, c'est-à-dire au coût de production du didacticiel ou des didacticiels. Dans un petit pays comme le Québec serons-nous en mesure de produire ici, dans les réseaux publics, des didacticiels ou on pourra se retrouver? Le problème a déjà été soulevé par beaucoup d'autres personnes avant moi, c'est une question clé. Nous devrions être capables de produire ici des didacticiels, alors que même les provinces anglophones n'y arrivent pas ou y arrivent difficilement. Il nous faudra aussi nous approvisionner ailleurs en didacticiels, les corriger et les adapter. Sommes-nous capables financièrement? Sommes-nous en mesure, en termes d'expertise? Voilà les questions auxquelles on n'a pas répondu, me semble-t-il, en lançant ce beau projet. Sans compter que d'autres questions se posent sur le contenu. On pourra y revenir dans le débat.

Certains craignent une diminution des postes d'enseignants avec l'avènement de l'informatique. Selon notre évaluation de la situation, nous ne croyons pas qu'il y ait, à brève échéance, une diminution des postes d'enseignants. Il faudrait un nombre considérable d'appareils pour influencer à ce point le nombre d'enseignants et ce chiffre, d'après ce que l'on en sait, ne serait pas atteint avant l'an 2000. On n'a donc pas à s'inquiéter à ce propos.

Toutefois, d'autres tâches, dans l'école, seront surement plus affectées par l'arrivée de l'informatique. C'est le cas des bibliothèques, des services d'accueil et d'orientation; c'est le cas des laboratoires, des secrétariats. Dans tous ces domaines, vous allez devoir gérer comme partout ailleurs, la déperdition de l'emploi en raison de l'arrivée de l'informatique. Or, ces hommes et ces femmes qui sont à votre emploi depuis des années ont, eux aussi, le droit de gagner leur vie. Ils devront se recycler pour retrouver d'autres emplois dans vos réseaux ou ailleurs, étant donné l'arrivée de ces nouvelles machines. Ce sera et c'est déjà un problème très sérieux que vous, comme gestionnaires d'un secteur public, vous allez devoir affronter à très court terme. Enfin, il y a évidemment une question qui me tient personnellement à coeur: c'est l'éducation des adultes. Il y a une explosion actuellement, on l'a déjà signalé ici; il y a une explosion de la demande des adultes, pour s'initier à la télématique, ou encore pour se donner une formation professionnelle dans ces nouveaux métiers. Or, la capacité de réponse du secteur public est extrêmement limitée. Voici un exemple: à l'Université de Montréal, il y a eu cette année 1 800 demandes et on n'a pu en accepter que 125. Ce qui est le plus inquiétant, c'est que les budgets que vous donnent le gouvernement fédéral et le gouvernement du Québec sont de plus en plus limités, il y a des coupures très importantes dans ces secteurs; et, encore l'an prochain, vous allez devoir faire face à un manque de fonds évalué à 21 millions de dollars, si vous voulez maintenir votre pouvoir d'achat pour l'éducation des adultes. Il semble que les sommes allouées à l'éducation des adultes au niveau collégial vont augmenter pendant que les disponibilités pour les commissions scolaires vont être réduites. Ça, c'est tout à fait dramatique, étant donné le besoin des adultes. Vous devrez, il me semble, forcer le gouvernement du Québec à redonner une priorité à l'éducation des adultes.

Dans ce domaine, il y a lieu de se demander quel type de formation donner aux adultes. Il y a deux besoins très importants auxquels vos services d'éducation aux adultes, dans les commissions scolaires, devraient répondre: le premier, c'est de permettre à l'ensemble de la population adulte qui le veut, de pouvoir s'initier à la télématique, de pouvoir s'initier aux nouvelles technologies. Le gouvernement fédéral vous permet, par la nouvelle Caisse nationale, de vous procurer de l'équipement qui devrait nécessairement être accessible aux adultes pour que les adultes puissent s'initier à ces nouvelles technologies, surtout dans les milieux défavorisés. L'arrivée du micro-ordinateur à domicile va surtout favoriser les familles aisées, les familles à revenu moyen ou supérieur. Vous, dans le secteur public, vous devez travailler à corriger cette situation et permettre aux milieux moins favorisés d'avoir aussi accès à s'exercer sur ces nouvelles machines. Il ressort donc que l'éducation aux adultes des commissions scolaires devrait jouer un rôle important à titre d'éducation populaire, pour corriger cette situation et éviter le danger de créer une double solitude de notre société, d'une part une espèce de « jet set » de la nouvelle technologie superéquipé à domicile, et d'autre part, la majorité de la population qui sera complètement à l'écart des nouveautés technologiques, du câble, de la télévision payante, de l'ordinateur, etc.

Je terminerai en disant que pour moi, le mot clé, c'est la démocratisation de ces choix technologiques. Ce n'est pas de dire oui ou non, c'est de démocratiser les choix. Ce que je veux dire, c'est qu'il ne faudrait pas que les choix techniques se fassent sans qu'on en saisisse les conséquences sur l'éducation, sur l'accessibilité à l'éducation, sur l'accessibilité à ces nouvelles formes de culture, et évidemment sur l'influence par rapport à notre économie. Il va falloir regarder de très près les objectifs éducatifs, aussi bien que les objectifs de créer un débouché pour certaines firmes québécoises. Finalement, il me semble qu'une des questions de fond au niveau du débat c'est d'être capable de développer un « software » comme on disait tantôt, un contenu des didacticiels et des logiciels où les Québécois se retrouveront. Ce qu'il faut éviter à tout prix, c'est que le contenu de l'école québécoise de demain soit défini plus par les grandes firmes américaines de télématique que par vous comme responsables, par nous comme agents d'éducation, par les jeunes et par les enseignants.

Exposé de **M. Jacques Dubois**
Directeur général
Commission scolaire régionale Meilleur

LE DÉRAPAGE TECHNOLOGIQUE

Nous assistons, au Québec, depuis quelques mois, à une avalanche de déclarations ministérielles sur l'informatique qui frisent la schizophrénie, tant du ministre délégué à la Science et à la Technologie que du ministre de l'Éducation. Ces déclarations sont sûrement rentables politiquement mais, pour le moins, m'apparaissent manquer singulièrement de planification élémentaire que commande une entreprise aussi sérieuse.

Nous sommes en plein virage technologique et il apparaît que nous devons démontrer, à coup de millions de dollars d'investissements en quincaillerie, que nous sommes résolument et profondément impliqués dans cette direction. Assistons-nous à un dérapage ou sommes-nous vraiment engagés dans ce qui passera, sans doute, à l'histoire comme un événement aussi marquant pour les générations futures que l'avènement de la machine à vapeur?

L'informatique explose. Sommes-nous réellement en retard? Au choix, on remonte à l'origine de l'informatique, soit à la machine à calculer de Blaise Pascal en 1642, au contrôle des métiers à tisser, par cartons perforés en 1762, à la première utilisation des machines à calculer à cartes perforées pour le recensement américain de 1890 ou à « Mark 1er » en 1944, le premier ordinateur digne de ce nom, un immense monstre bourré de milliers de ces grosses lampes à vide semblables à celles qui garnissaient nos anciennes radios. Nous avons assisté à une miniaturisation effrénée des ordinateurs, accompagnée d'effondrement de leur prix et d'une extension fulgurante des puissances de calculs et de mémoires. Nous avons assisté à toute une série de générations de micro-ordinateurs qui se multiplient et se succèdent à un rythme effarant. Nous constatons que la tornade informatique souffle maintenant sur les bureaux, sous le nom de la bureautique et dans les usines par la robotique.

En éducation, que faisons-nous face à cette nouvelle technologie en plus des déclarations ministérielles dont je vous ai parlé plus tôt? Il m'apparaît qu'il ne faut surtout pas répéter l'expérience onéreuse de l'introduction sauvage de l'audio-visuel dans nos écoles. À coup de millions de dollars, le ministère de l'Éducation a pourvu une avalanche d'équipements audio-visuels de toutes sortes, au cours des quinze dernières années. Une bonne partie de ces équipements demeure encore non intégrée aux enseignements pour lesquels on les destinait.

J'ai eu l'occasion de visiter plusieurs écoles d'autres provinces canadiennes bien nanties, de même que des écoles aux États-Unis, en Californie et en Europe. Dans aucune de ces écoles, je n'ai vu d'arsenal audio-visuel aussi impressionnant, en nombre et en qualité, que celui qui existe au Québec. Il faut dire qu'au Québec, quand nous faisons les choses, nous les faisons en grand et la quincaillerie technologique impressionne beaucoup les Québécois. Il m'apparaît essentiel que, si nous voulons éviter un dérapage semblable à celui que nous

avons connu en audio-visuel, nous nous devons de ne pas nous lancer à corps perdu dans la quincaillerie, sans se définir des objectifs d'une politique d'implantation progressive et rationnelle, comme l'a d'ailleurs très bien signalé Monsieur Claude Ryan dans le journal *Le Soleil* en date du 3 mai 1983. L'improvisation gouvernementale spontanée est inquiétante à cet égard.

Nous devons déployer nos énergies beaucoup plus à la planification au lieu de s'interroger sur nos retards fictifs ou réels. Nous devons également dispenser une bonne formation informatique à tous nos élèves. Cette formation doit s'effectuer avec tous les impératifs que commande une telle démarche pédagogique, à savoir:

- Sensibilisation de tous nos maîtres à cette nouvelle technologie;
- Formation pour ceux qui dispenseront les cours dans cette discipline;
- Élaboration de programmes clairs et d'objectifs précis, bien gradués pour chaque niveau, permettant ainsi aux élèves d'assimiler et d'intégrer à leurs connaissances tout le potentiel de cette nouvelle technologie;
- Acquisition de logiciels et de didacticiels de qualité, diversifiés et en français. Ils ne sont malheureusement à peu près pas disponibles présentement. N'oublions pas que nous baignons dans un continent nord-américain, et que même les provinces canadiennes telles que l'Ontario et l'Alberta, résolument engagées dans l'informatique, éprouvent présentement, pour leurs élèves, des difficultés au niveau des logiciels et des didacticiels en anglais. Nous avons donc là un défi de taille à relever qui nécessitera des investissements considérables pour la traduction d'un « software » de qualité;
- Création de banques de données permettant de mettre à profit les efforts conjugués des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation, dans la recherche et le développement de logiciels et de didacticiels de qualité, adaptés à nos programmes et à nos besoins. Il faut à tout prix maximiser nos efforts et nos investissements pour éviter des duplications et des improvisations coûteuses;
- Il faut également compléter des programmes traitant des applications de l'ordinateur au travail général de bureau, afin de les offrir aux élèves adultes pour mieux leur permettre de faire face au virage technologique;
- L'évolution, extrêmement rapide, de la télématique et de l'informatique doit conditionner, d'une façon impérative, toute notre stratégie de développement afin que, dans quelques années, nous ne nous retrouvions pas avec des professeurs bien formés, de bons programmes avec logiciels et didacticiels efficaces mais avec des équipements désuets et dépassés par la technologie.

Je vous livrerai ici la démarche que la régionale Meilleur a poursuivie en ce domaine:

- En 1974-78, nous avons prêté à la Télé-université les services d'un de nos professeurs, monsieur Michel Arcouet, pour travailler

sur un cours d'informatique, à l'intention des professeurs de mathématiques.

- En 1979, ce professeur a préparé un projet de recherche subventionné, par la suite, par le ministère de l'Éducation du Québec, portant sur la stratégie et les processus mentaux que développent les élèves, lorsqu'ils apprennent à programmer. La recherche a donc porté sur l'aspect formation intellectuelle par l'informatique. Il a décidé d'utiliser un langage qui n'était connu que dans les milieux de recherche de l'époque, basé sur comment fonctionne l'esprit humain et non sur comment les machines sont faites et, pour ce faire, il s'est servi du langage LOGO.
- En 1979-80, nous avons commencé l'implantation de l'informatique dans les activités intégrées à l'horaire.
- En 1980-81, ces activités intégrées à l'horaire ont été reconnues par le ministère de l'Éducation du Québec comme unités d'accréditation à des fins de certification d'études à nos élèves.

Cette même année, on a également développé le cours du ministère de l'Éducation intitulé « Introduction à la science de l'informatique ».

- En 1981-82, nous avons expérimenté ce cours dans une polyvalente de 2e cycle.
- En 1982-83, nous passons à une implantation régulière du programme « Introduction à la science informatique ».

Durant toute cette période de recherches et d'expérimentations, à la fois des activités intégrées à l'horaire et du programme du ministère de l'Éducation, nous avons procédé à une première sensibilisation du personnel enseignant impliqué dans ce programme. Environ 70 professeurs sont touchés par un cours de sensibilisation à l'informatique.

Forts de l'expérience acquise au cours des cinq dernières années, suite à l'introduction de l'ordinateur à la polyvalente J. H. Leclerc et aux cours dispensés, nous étendrons à chacune de nos polyvalentes de premier cycle l'occasion de permettre à nos élèves de se sensibiliser à cette technologie, dès la première année du secondaire et de s'initier aux diverses applications en sciences, mathématiques, commerce et métiers. Un programme-maison de sensibilisation, destiné aux élèves des niveaux I et II du secondaire, est en voie d'élaboration.

Présentement, nous possédons 8 micro-ordinateurs et, en 1983-84, nous en acquerrons 40 autres. Les cours dispensés au personnel enseignant, au cours de l'année qui se termine, nous permettent d'élargir l'éventail des services que nous mettrons à la disposition des élèves dans ce secteur. Cependant, nous procéderons graduellement pour ne pas brûler d'étapes. Un professeur compétent (partiellement libéré) coordonnera la délicate tâche de la mise en place de cette vaste opération. Nous envisageons également de sensibiliser nos professeurs à l'utilisation du micro-ordinateur comme appui pédagogique au niveau de leurs matières respectives.

Au niveau des centres des adultes, nous poursuivrons le travail amorcé cette année avec l'acquisition des 12 micro-ordinateurs et l'éla-

boration d'un programme détaillé de l'application de l'ordinateur à la comptabilité. Ces précieux acquis nous permettront de dispenser ce cours à des groupes additionnels d'étudiants adultes. Nous comptons compléter un programme traitant des applications de l'ordinateur au travail général de bureau, afin de l'offrir aux étudiants adultes pour mieux leur permettre de faire face au virage technologique. Pour ce faire, nous devrons acquérir trois postes additionnels.

Nous devons être bien conscients que l'informatique n'est pas une fin en soi mais un moyen de communication, tout comme la lecture, l'écriture, le calcul et les médias.

Vous pouvez constater, qu'à la régionale Meilleur, l'informatique est une priorité de premier plan et ce, bien avant la manne de dollars que laissent miroiter les déclarations ministérielles.

Notre expérience nous démontre qu'il ne faut pas procéder de façon massive et spectaculaire, mais d'une façon rationnelle, bien ordonnée, en évaluant nos ressources humaines, matérielles, financières et en jaugeant adéquatement tout le soutien pédagogique que commande ce virage technologique.

Exposé de **M. Jean Marchand**
Président du Conseil
Commission scolaire régionale de l'Outaouais

J'ai apporté des exemplaires d'un compte rendu de ce qui se fait à la régionale de l'Outaouais. Il s'agit d'un rapport d'étape dans lequel nous décrivons ce que nous avons l'intention de faire pour l'enseignement assisté par ordinateur. Nous y faisons aussi un bref historique de ce qui se passe ailleurs, pour conclure par des propositions et des suggestions.

Pour ma part, aujourd'hui, je ne parlerai pas de l'informatique en gestion, c'est déjà suffisamment généralisé. C'est donc de l'utilisation de l'informatique, à l'école, que je traiterai.

Chez nous, à la commission scolaire régionale de l'Outaouais, nous disposons de 167 micro-ordinateurs dans nos écoles secondaires. Nous-mêmes, ne sommes-nous pas constamment devant un appareil ou un outil muni d'éléments de micro-ordinateurs? Dissimulé sous le capot de votre voiture, présent dans tous les appareils électroménagers, le micro-processeur assure la diffusion des techniques les plus modernes. Le micro-ordinateur a fait son entrée dans les foyers sous des formes différentes. On le retrouve dans d'innombrables restaurants, bar et salles de jeux électroniques. La calculette, qui est peut-être la manifestation la plus visible de la mutation informatique, est désormais utilisée aussi couramment que le tournevis ou encore l'aspirine. On la trouve dans les poches et les porte-documents d'un grand nombre d'élèves dans toutes les écoles à travers le Canada, et même dans le monde. Et pourtant, l'enseignement assisté par ordinateur ne pénètre que très lentement dans le système canadien d'enseignement. Il est malaisé d'agir sur une institution responsable de la transmission des valeurs et des connaissances accumulées au cours des âges. Le mouvement est lancé, mais il reste à l'étayer, à l'orienter, à le situer dans une perspective appropriée et à lui insuffler vie et dynamisme.

Certains se demandent si l'enseignement assisté par l'ordinateur ne connaîtra qu'une vogue passagère. La projection de films n'est pas largement utilisée dans les écoles. On a parlé tantôt que les Québécois aiment beaucoup l'audio-visuel. Pourtant, les autres moyens audio-visuels tels que rétroprojecteurs, etc., sont trop compliqués à utiliser, peu maniables et ne favorisent guère la concentration intellectuelle. Quant à l'enseignement télévisé, il a beaucoup déçu. Les laboratoires de langues munis de simples bandes sonores restent souvent fermés et inutilisés pour toutes sortes de prétextes. Alors, on peut se demander si l'enseignement assisté par ordinateur serait voué au même sort?

Pour ma part, je suis d'opinion que ce sont les élèves eux-mêmes qui introduiront l'ordinateur dans les écoles. Les enseignants sont en retard sur ce plan. Il ne faut cependant pas s'alarmer, car leurs élèves leur montreront à manipuler l'ordinateur.

Mais encore, faut-il s'interroger sur le rôle de l'informatique à l'intérieur des écoles. Qu'est-ce qu'on veut faire avec ça? Que faisons-nous, vous demandez-vous, peut-être, avec nos 167 micro-ordinateurs dans l'Outaouais? Nous voulons d'abord initier nos jeunes à la réalité de

l'informatique. C'est le premier point majeur, leur apprendre à se servir de l'ordinateur parce que lorsqu'on a terminé l'éducation de nos jeunes, qu'on les envoie sur le marché du travail, la première chose qu'ils auront devant eux quand ils vont commencer à travailler, ce sera un clavier et un écran. Ils seront obligés de travailler avec des ordinateurs.

Deuxièmement, il faudra améliorer aussi les programmes d'enseignement et, pour cela, il faut utiliser l'informatique, remanier les méthodes pédagogiques et assurer la rentabilité de la pédagogie grâce à l'ordinateur. Le problème de la rentabilité, même s'il est souvent mal compris, a au moins l'avantage d'être bien connu, surtout du ministère de l'Éducation.

Cette question de rentabilité a été invoquée, à tort, pour ne pas procéder à la mise en place d'équipements informatisés ou d'enseignement assisté par ordinateur dans les établissements d'enseignement. On prétend que ce n'est pas rentable. Pourtant, l'ordinateur permet non seulement d'effectuer les tâches traditionnelles, plus rapidement, plus aisément et à moindre coût, mais aussi d'accomplir des fonctions totalement nouvelles et c'est vers ça qu'il faut s'orienter.

L'essor des systèmes informatiques, qu'il s'agisse des micro-ordinateurs, des mini-ordinateurs ou du service télématique, dépendra de la qualité des didacticiels et non de celle des équipements disponibles. On me reproche parfois d'acheter des micro-ordinateurs qui, dans 6 mois, dans un an, pourraient être caducs, et dépassés. Je réponds: au moins les élèves s'en seront servis. Mais, par contre, si on avait des didacticiels pouvant être utilisés par une quincaillerie disponible, les professeurs pourraient alors peut-être mieux utiliser l'ordinateur. Les nouvelles perspectives d'ouverture sont nombreuses. Je pense, entre autres, à l'enseignement pour l'éducation des enfants inadaptés. L'enseignement aux enfants inadaptés s'inscrit tout naturellement dans le cadre d'un système scolaire réorganisé en vue d'améliorer le processus de formation. Cet enseignement spécialisé qui, depuis des années, est fondé sur une amélioration des techniques pédagogiques et leur adaptation aux besoins de chaque élève, a sûrement une grande influence dans l'élaboration des didacticiels.

Il y a eu une expérience à Baltimore analysant le comportement des élèves du deuxième cycle du secondaire qui ne savaient encore ni lire ni écrire et on a constaté qu'il suffisait d'environ 20 heures d'enseignement assisté par ordinateur pour faire passer un élève à une classe supérieure. Un autre groupe d'élèves du secondaire dont les capacités en mathématiques correspondaient à celles d'écoliers de 4e année, est passé à une classe supérieure après 30 heures d'enseignement assisté par ordinateur. En Floride, on a montré qu'il en coûtait de 5 à 15 p. cent moins cher que par les méthodes traditionnelles pour faire passer des élèves de la 4e à la 8e année grâce à ces techniques d'ordinateur.

Lorsqu'il s'agit de cours de rattrapage, l'enseignement assisté par ordinateur se révèle un instrument précieux et bien adapté à sa tâche. Il faut se sensibiliser au résultat final car les sommes ainsi engagées rapportent davantage. Il faut sensibiliser le ministère de l'Éducation à cette question. Si on fait sauter trois années à un élève grâce seulement

à 60 heures d'enseignement assisté par ordinateur, on obtient avec quelque deux cents dollars des résultats qui sont aussi bons et parfois meilleurs qu'avec plusieurs milliers de dollars de cours traditionnels.

Il est manifeste que les écoliers, eux, sont prêts à accueillir l'ordinateur dans l'école. Les calculatrices, les jeux vidéo, les jouets d'épellation, les salles de jeux électroniques, les robots de la guerre des étoiles, les micro-ordinateurs domestiques ont tous contribué à faire pénétrer l'informatique dans la vie courante des jeunes d'aujourd'hui. L'école peut-elle refuser d'emboîter le pas? Je vous pose la question, à vous de répondre.

ATELIER 2

DU MANUEL DE BASE À L'ORDINATEUR

DU MANUEL DE BASE À L'ORDINATEUR

Avec l'arrivée de l'ordinateur comme instrument ou outil d'apprentissage, l'éducation est appelée à vivre avec une troisième génération de moyens d'enseignement après le manuel de base et les techniques audio-visuelles. Cette nouvelle génération vient-elle remplacer les deux premières ou se présente-t-elle comme un complément à ce qui existe déjà?

Dans un article paru dans le journal Le Soleil du samedi 19 février 1983, en gros caractères, il était écrit que « LA DISQUETTE POURRAIT REMPLACER LE LIVRE ». Est-ce une vision réaliste ou futuriste?

Équipe-atelier

Animateur: M. Gabriel Légaré — *Commissaire Commission des écoles catholiques de Québec Membre du C.A. de la FCSCQ*

Secrétaire: M. Roland Bégin

Personnes-ressources: M. Gilles Bouchard
M. Maurice Guimond
Mme Lise Lachance

Exposé de **M. Gilles Bouchard**
Coordonnateur de l'enseignement général
et des moyens d'enseignement
Commission scolaire Le Gardeur

J'ai résumé mon propos en trois mots. Parler du sous-thème « Du manuel de base à l'ordinateur », quant à moi, peut se résumer en effet en trois points: fumisterie d'abord, conflits de générations ensuite, et enfin, réalité...

Fumisterie: Je vais vous dresser un portrait de ce que j'ai vu vivre dans les écoles depuis une vingtaine d'années. Rappelez-vous que nos manuels de base alors que nous étions élèves, c'était à peu près comme suit: on ouvrait le livre à la page 2 et puis on voyait 2 + 2 = 4. C'était peut-être imprimé en bleu ou en rouge, ça dépendait si c'était édité par les Frères Maristes ou les Frères des Écoles chrétiennes.

Quinze ans plus tard, on a utilisé les techniques audio-visuelles. Vers 1970-72, c'est l'euphorie dans ce secteur. Qu'est-ce qu'on voit, qu'est-ce qu'on voit faire? L'enseignant prend une feuille d'acétate, un crayon feutre, un rétroprojecteur, il déroule l'écran et indique, avec un crayon feutre rouge ou bleu, 2 + 2, l'élève répond « 4 ». Aujourd'hui, ce que je vois souvent, c'est un écran cathodique ou on dit à l'enfant: quel est ton nom? L'enfant répond « Gilles », « 2 + 2 », le petit gars dit: « 4 » bravo Gilles...

Quand je vous dis que c'est une fumisterie! Quant à moi, si c'est ça l'évolution, il n'y a pas grand chose qui s'est fait, il n'y a pas grand changement, sauf que cela coûte cher.

Les conflits de générations: Nous, adultes, nous avons beaucoup à faire pour nous intégrer. Il y a un fossé entre notre génération et les jeunes qui poussent et on le remarque de jour en jour davantage.

Quand on parle d'informatique aux adultes à moins d'être vraiment dans le domaine, comme plan de carrière, c'est un secteur qu'on commence seulement à regarder. Remarquez ceux qui fréquentent une exposition: les adultes regardent un ordinateur, en se tenant à peu près à 5 ou 6 pieds, puis on examine, on écoute en se disant « je ne comprendrai pas grand chose, ça ressemble à une machine à écrire ». Moi-même, il y a deux ou trois ans, je me disais « j'embarque ou je n'embarque pas, est-ce que je me recycle ou pas? » Si on regarde des jeunes ici dans les kiosques ou dans une exposition d'informatique, ils ne se tiennent pas à quatre ou cinq pieds; ils vous bousculent puis ils disent à l'homme qui est là, « ça s'allume comment?... » Déjà, l'approche est très différente, le langage est différent, la civilisation est différente. Un autre exemple encore plus révélateur, parce qu'on le vit actuellement dans nos écoles, on intègre la calculatrice au primaire; c'est dans le programme. Il y a des concepteurs de programmes un petit peu avant-gardistes qui disent « c'est maintenant une réalité, on l'intègre ». Et les parents, et les commissaires et les enseignants se posent des questions. On se dit: « un instant, j'ai appris, moi, sans calculatrice, ou est-ce qu'on s'en va? » Pourtant, sans qu'on enseigne le maniement de la calculatrice, tous les enfants savent déjà s'en servir.

Par contre, les enseignants de 5e et 6e année, quand on leur remet des calculatrices avec un petit guide pédagogique, ça va assez bien pour faire les quatre opérations; mais, dès qu'on arrive à mémoire plus, mémoire moins, pourcentage, très souvent ce sont les élèves qui disent à l'enseignant: « c'est tel, tel, tel bouton ». . . Il y a un langage que ces enfants-là ont appris; on voit aujourd'hui, peut-être, les effets d'une formation qu'on leur a donnée, il y a une dizaine d'années, avec les fameuses mathématiques modernes. Ces enfants-là ont appris que 2 et 2 ça peut faire parfois autre chose que 4, quand on additionne en base 8 ou en base 9.

Pour nous, c'est un langage qu'on ne connaît pas, qu'on saisit mal. Nous, il faut se demander toujours, pourquoi pas autre chose. Cette approche est vraiment significative. On voit vraiment un fossé lorsqu'on parle de technologie avec une génération qui nous pousse dans le dos. Ce qui est encore plus difficile à faire comme cheminement, c'est que nous, nous disons que nous n'avons pas étudié avec ça, on a utilisé pour nous le manuel de base et, regardons-nous, ce n'est quand même pas si mal. . . Au contraire, c'est même très bien! Quant aux enseignants, ils ont 40 ans, en moyenne d'âge, parce qu'ils nous suivent de très près, ils se disent: « ça fait 20 ans qu'on enseigne et ce qu'on a sorti comme effectif ou comme clientèle, c'est quand même pas si mal ». Imaginez-vous ce qu'il y a à franchir comme fossé.

Enfin, le troisième volet, c'est la réalité. Cette réalité c'est que l'informatique est là, il faut vraiment la regarder et il faut vraiment voir ce qu'elle peut offrir. Il ne faut cependant pas ignorer cette fameuse psychose qui nous laisse entendre que nous sommes très en retard. Souvent, les parents sont contre les calculatrices. Pourtant, ils sont les premiers à réclamer que l'informatique entre à l'école. C'est un peu incohérent, c'est la psychose! Il y a aussi l'industrie qui pousse et qui risque de nous faire faire des erreurs.

Il y a un moyen d'éviter de faire les mêmes erreurs que celles faites il y a une dizaine d'années, c'est de bien comprendre un peu ce qui se passe à l'extérieur de ce qu'on appelle la technologie. Ce qui se passe peut être, cependant, vraiment technologique. C'est la réforme pédagogique, véhiculée par les programmes du Ministère. Il ne faut pas se tromper, ceux qui vous disent qu'il n'y a pas grands changements dans les nouveaux programmes, ne les ont pas compris. Parce qu'au contraire, il y a de très grands changements dans l'approche d'apprentissage qu'on véhicule, et c'est peut-être par là que la technologie va s'implanter. Je m'explique.

Présentement, ce qu'on a essayé de faire, c'est d'implanter la technologie dans l'éducation, c'est-à-dire qu'on prend des ressources technologiques qu'on insère dans l'éducation. C'est ce que je disais, il y a un moment, le rétro qui rentre dans la classe pour faire 2 plus 2 = 4. Ce qu'il faudrait, quant à moi, c'est d'implanter la technologie de l'éducation, c'est-à-dire la démarche technologique qui nous a été démontrée par les grandes industries ou les entreprises comme la NASA.

Si on se rappelle en 1958, la NASA s'est fixé un objectif très précis: la lune pour 1970. À compter de ce moment, les dirigeants de

la NASA ont créé une démarche très scientifique. Ils ont analysé les moyens pour atteindre la lune. Ils ont développé des systèmes budgétaires, je pense que ce qu'on appelle maintenant le budget à base 0 le PPB, ça nous vient un peu de tout ça. Ils ont réduit, diminué et miniaturisé tout ce qui s'appelle aujourd'hui les puces, mais toujours avec une démarche très scientifique. Ils avaient un objectif! Ensuite, ils ont essayé et pris les meilleurs moyens en pratiquant une évaluation de chacun de leurs gestes. Voilà un bel exemple!

En éducation, dans l'enseignement, c'est d'un passé très récent qu'on parle d'« objectifs ». Jadis, l'enseignant n'avait qu'un souci: le programme, ce programme qui n'était pas nécessairement basé sur des objectifs, il était établi à partir d'un manuel de base, selon la conception qu'on avait autrefois, avec les chapitres 1, 2, 3, 4 et 5, comportant tous des exercices à la fin. Aujourd'hui, on parle d'objectifs en les qualifiant de termes un peu plus nouveaux, objectifs généraux, spécifiques, intermédiaires; bien plus, on se demande quel est le meilleur moyen pour que l'objectif qui serait, par exemple, « développer des habilités langagières en français », soit efficace, il faut choisir le meilleur moyen au meilleur moment, puis en faire l'évaluation. Voilà une approche vraiment technologique, très scientifique, basée sur une approche ayant certains fondements, et non pas à tout hasard. L'enseignant qui doit appliquer une telle technique et qui cherche le meilleur moyen au meilleur moment, doit aussi avoir à sa portée des moyens que la technologie nous a donnés comme l'audio-visuel, et même le livre de base, qui demeurera toujours un moyen technologique si on s'en sert comme tel, en plus de tout ce qui s'appelle informatique.

Si on implante une politique de l'informatique dans ce cadre là, il me semble que tous les succès sont possibles. Mais, si on nous impose la technologie en éducation sans prendre les précautions énoncées, je ne prendrais même pas le temps ni l'argent pour ça parce qu'on risque de frustrer tout le monde. Présentement, les enseignants sont aux prises avec de nouveaux programmes, vos conseillers pédagogiques doivent se dire que c'est très important parce qu'on est en train de leur donner le meilleur cours de pédagogie qu'ils n'ont jamais reçu.

Il ne faudrait pas croire que ce que nous vivons est exclusif au Québec. Ces nouvelles démarches ont été analysées et vécues dans plusieurs pays du monde, principalement pour l'enseignement de la langue maternelle. Nous ne sommes pas les seuls à regretter que nos enfants apprennent mal leur langue, les anglais ont le même problème. Une petite parenthèse, vous savez la nuance qu'il y a entre les anciens programmes et les nouveaux? Autrefois, on se basait sur l'acquisition de connaissances; tous vos enfants connaissaient le verbe « être à l'imparfait », mais il y en avait 8 sur 10 qui disaient « ils sontaient ». Les objectifs ont changé. Il ne faut pas se surprendre si vos enfants du primaire spécialement apprennent de façon différente, car les changements se vivent plus là qu'au secondaire présentement.

Alors, j'ai beaucoup d'espoir dans la technologie de l'éducation, j'en ai peu dans la technologie dans l'éducation.

Exposé de **M. Maurice Guimond**
Enseignant en informatique
École Louis-Jolliet
Commission des écoles catholiques de Québec

La pensée du jour: « *Il y en a qui se désaltèrent dans la définition d'un verre; nous, il nous faut nous garder les deux pieds sur terre* ».

Traduction simultanée: « Arrêtons de philosopher ».

Partie I

Lorsque j'ai pris connaissance du sujet sur lequel je viens vous entretenir aujourd'hui, je dois dire que ma réaction fut plutôt négative. Non pas que le sujet ne m'intéressait pas, au contraire, mais bien parce que je n'étais pas trop convaincu au départ de la nécessité de l'utilisation « forcée » de la micro-informatique dans les écoles du primaire et du secondaire.

Mais cette réticence ou ce négativisme dans ma conviction ne venant pas de l'utilisation de l'appareil comme tel, mais plutôt de la façon dont il serait utilisé ou de la façon dont l'enseignant se « sentirait obligé » de l'utiliser. Pour avoir fait usage depuis trois ans de micro-ordinateurs dans mon enseignement, je me suis dit que je pouvais apporter mes maigres réflexions sur ce vécu, ainsi que ma perspective pour l'avenir.

Il y a de cela environ quatre ou cinq ans, la micro-informatique faisait son apparition dans les écoles secondaires au Québec. L'utilisation qui en a été faite en a été surtout une d'activité parascolaire *a*ttirant vers elle les plus curieux, les plus doués, en fait, un petit groupe de privilégiés. Tout cela dû au nombre restreint d'appareils que très peu d'écoles possédaient.

L'entrée à notre école d'une certaine quantité de micro-ordinateurs, il y a trois ans (après de belles et homériques batailles et plusieurs rapports) nous a permis d'ouvrir un cours optionnel de langage de programmation aux étudiants qui se sentaient les plus intéressés. Un local complet a été installé depuis, et les opérateurs d'ordinateur côtoient les initiés à la programmation. Des activités sur les appareils et des périodes de récupération ne laissent pas nos micro-ordinateurs en chômage.

L'utilisation pédagogique que nous faisons de ces appareils se conçoit facilement; les matières enseignées s'y prêtent admirablement bien, ces dernières étant centrées exclusivement sur l'informatique. Le nombre d'appareils joue aussi un rôle très important pour ne pas dire primordial.

Partie II

Une utilisation rationnelle des appareils par les étudiants et un enseignement dirigé vers ces appareils par le professeur font de ces micro-ordinateurs, l'OUTIL par excellence et aussi l'OUTIL le plus sophistiqué pour l'apprentissage des notions de base de la programmation.

Le micro-ordinateur n'entre pas en conflit ni avec le manuel scolaire ni avec le maître, mais il vient plutôt prolonger l'acquisition de connais-

sances. Il permet à celui ou à celle qui a la « piqûre » d'augmenter ses acquis et peut-être, dans certains cas précis, de dépasser le maître. En effet, l'appareil en soi offre tellement de POSSIBILITÉS que l'imagination du jeune ne peut être freinée que par son propre manque de connaissances. Ce manque de connaissances fera naître chez certains cet esprit de fouineur, de chercheur qui est une caractéristique essentielle de celui qui veut aller toujours plus loin en informatique.

Le nombre de micro-ordinateurs est encore ici « extrêmement important pour ne pas dire primordial » si l'on veut satisfaire tous ces curieux à l'esprit créateur et prometteur.

« Un ou deux micro-ordinateurs par classe ou par école peuvent-ils y parvenir »?

Partie III

Que veut-on en faire dans les écoles de ces micro-ordinateurs?

Depuis six mois, une psychose parcourt la province: journaux, médias électroniques, revues, tous ne nous parlent plus que de la micro-informatique. Des avancés sont faits: nous sommes au moins deux à trois ans en retard sur le système d'enseignement des autres provinces.

Mais de quel retard parle-t-on?

Retard sur le nombre d'appareils dans les écoles? Ou retard pédagogique dans l'enseignement des matières de base et optionnelles par un professeur utilisant le micro-ordinateur? Ou retard dans l'éveil intellectuel des étudiants face à l'informatique?

Les deux derniers retards dépendent certainement du premier. S'il n'y a pas de micro-ordinateurs dans les écoles, on peut être convaincu d'une chose: la découverte et la croissance de ces esprits d'analyse, de ces esprits de synthèse qui feront les techniciens de demain ne nous amèneront que bien tard à la fine pointe de la technologie de l'informatique.

Partie IV

Et le coeur de toute cette problématique? L'enseignant, qu'en pense-t-il? Est-il intéressé à. . .? Quelle formation lui donner?

Beaucoup de questions. Bien peu de réponses ou toutes sortes de réponses.

La psychose créée a éveillé beaucoup plus de curiosité que de crainte face au phénomène. Pas un instant, je crois, l'enseignant « moyen » n'a pensé aux changements qu'apporterait ou que pourrait apporter l'introduction de la micro-informatique dans l'enseignement de sa matière en classe, donc de cette association pédagogie-informatique.

Même une fois sensibilisé à l'informatique, l'enseignant reste encore perplexe. Alors, il n'est sûrement pas prêt. Même intéressé, je vois difficilement encore le professeur de français avec son unique micro-ordinateur en classe. Que fera-t-il avec ce nouvel assistant? Ne servira-t-il qu'à amuser ou à pousser plus loin les connaissances dans cette matière pour les plus doués qui ont besoin de moins de temps d'enseignement? Sera-t-il utilisé pour administrer un examen à un étudiant absent ou à donner une partie de matière qui a été vue mais qu'un étudiant n'a pas reçue ou aura mal comprise?

L'enseignant et l'étudiant n'ayant que peu ou pas de connaissances en informatique ne seront que de simples manipulateurs d'appareils et seront, hélas, à la merci de tous les logiciels, progiciels ou didacticiels sur le marché. Le micro-ordinateur ne se limitera donc qu'à un simple outil « passif ». Pour dépasser ce stade de simple outil passif, le micro-ordinateur devra, entre les mains d'initiés, devenir un outil actif et créatif.

« Un micro par classe, est-ce suffisant pour y arriver? »

Partie V

Ma perspective pour l'avenir est simple. Il ne faut pas passer à côté de l'informatique. C'est en soi une réalité et elle est là pour y rester.

Au primaire, chaque école devrait posséder un petit centre, à défaut d'avoir au moins un micro-ordinateur par classe où les jeunes pourraient, à tour de rôle, s'initier à cette nouvelle forme de pensée. C'est à ce moment que l'esprit s'éveille.

Au secondaire, je vois l'utilisation du micro-ordinateur à travers un cours de programmation. L'apprentissage d'un langage est essentiel.

Pourquoi n'y aurait-il pas dans les écoles une matière académique qu'on appellerait Informatique? On n'a pu, jadis, l'inscrire à ce titre au Département de l'instruction publique parce que ça n'existait pas... mais depuis...

Bien des locaux ont été aménagés et équipés pour d'autres matières, pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'informatique? Surtout qu'il ne faut pas que les cours soient dispensés par n'importe qui. Tout comme un cours de chimie doit être donné par un enseignant compétent, l'informatique ne doit pas faire exception à la règle. Lafontaine nous dit dans une de ses fables: « ils n'en mouraient pas tous, mais tous étaient frappés ».

Nous, à l'inverse, on peut dire:

« Ils (les engeisnants) étaient tous touchés (placés face au phénomène) mais tous ne devaient pas nécessairement posséder de grandes connaissances ». Le professeur de mathématiques peut avoir de bonnes connaissances en français ou en biologie, mais il ne l'enseigne pas nécessairement.

En conclusion, il me semble que les commissions scolaires devront avoir des gens qualifiés ou, à défaut, des gens très intéressés avant de faire l'achat d'un certain nombre de micro-ordinateurs par école. Elles devront de plus prévoir l'achat d'appareils semblables afin de permettre, grâce à des modems, la communication entre les micro-ordinateurs des différentes écoles de la même commission.

De plus, ces appareils pourraient être utilisés pour l'administration, par exemple, pour les fichiers d'absences, fichiers de stages, les cas problèmes, etc.

Enfin, la formation de clubs d'informatique aurait sûrement un effet d'entraînement très grand pour l'approche, l'usage et surtout la démystification de cette grande science qu'est l'informatique. C'est de la programmation dont on a le plus urgent besoin et les appareils pour y arriver.

L'étudiant intéressé et le professeur intéressé seront comblés.

Merci.

Exposé de **Mme Lise Lachance**
Chef du service de la production
pour le primaire et le secondaire
Direction générale des moyens d'enseignement
Ministère de l'Éducation du Québec

Je dirais que dans ma vie, l'avion n'a pas encore remplacé la marche à pied pour aller au coin de la rue chercher mon pain. Ça n'a pas non plus remplacé l'auto pour me rendre à mon chalet. Le train vaut bien l'avion quand je veux voyager à bon compte en Europe. L'avion ne remplace pas le bateau quand j'envoie un cadeau à ma filleule en Afrique. J'ai besoin de tous ces moyens de transport.

Pour moi, il en est ainsi de l'arrivée de l'ordinateur qui ne fera pas disparaître la nécessité d'utiliser le tableau, le manuel ou le film, l'acétate ou un autre matériel du genre. Cela me semble l'évidence même. Les enseignants, qui sont en général des gens intelligents, savent bien qu'un seul outil ne peut pas tout faire pour tous les élèves, pour tous les apprentissages. Ils se serviront donc de tous les moyens dont ils disposent présentement et ils ajouteront l'ordinateur, la micro-informatique, le jour où ils seront convaincus de son utilité. Au début, il se peut que les enseignants sentent qu'on leur impose l'informatique, parce que c'est la mode. Mais, ils l'adopteront vraiment le jour où ils constateront que les élèves apprennent autre chose, apprennent mieux, ou apprennent plus avec ces équipements. Mais j'estime que les enseignants sauront choisir le moment opportun pour utiliser l'ordinateur.

Pour ma part, je m'occupe de matériel audio-visuel présentement. Je ne viens pas vous vendre ça aujourd'hui, mais je voudrais vous faire part de quelques réflexions qui me trottent dans la tête quand je pense aux moyens d'enseignement.

De tous les temps, depuis toujours, les techniques connues et les outils nouveaux, à un moment ou l'autre de l'histoire, ont eu un impact important sur ce que les gens ont appris et sur la façon par laquelle ils ont appris ces choses. Au Moyen Âge, on apprenait en écoutant et en mémorisant ce qui était dit. On apprenait en étant compagnon chez un artisan, en le regardant faire, en observant et en écoutant, puis, par après, en le faisant soi-même. En ce temps, la mémoire était presque le seul outil privilégié pour apprendre quelque chose. Les connaissances alors étaient très limitées, ça dépendait du savoir de celui qui montrait. On apprenait donc peu de chose et seulement de mémoire.

Avec le temps, avec les années, puis grâce aux inventions qui sont arrivées, l'homme a ouvert le champ de ses connaissances. L'invention du télescope, par exemple, ou l'invention des rayons-X a fait que l'homme a découvert des choses qu'il ne soupçonnait pas. Les appareils inventés lui ont ouvert de nouvelles connaissances.

Le livre a eu un impact non seulement sur la somme des connaissances et la variété des connaissances, mais sur les habiletés qu'il fallait développer pour apprendre. Il n'était plus autant nécessaire d'utiliser sa mémoire, on n'avait pas à tout mémoriser puisque l'écrit demeurait. Cependant, il faut savoir où trouver la chose et à quel endroit elle est

écrite. Il faut apprendre à utiliser les livres, à utiliser les tableaux. L'élève d'aujourd'hui, s'il développe moins sa mémoire qu'autrefois, doit développer davantage son esprit d'analyse, de synthèse, d'observation. On développe ainsi d'autres facultés. Toutes les techniques, la façon d'apprendre, à tour de rôle, ont changé les connaissances, même alors avec l'ordinateur, on ne sait pas trop tout ce qui va se passer mais on prévoit qu'il peut survenir bien des changements. On prétend même que ça remettra en cause les postulats sur lesquels sont basés nos programmes et même le processus de connaissances. On n'est même plus certain qu'il faille apprendre les notions dans l'ordre où on les apprenait jusqu'à maintenant, à cause de l'ordinateur. Ce ne sera pas pour demain avant que ça change, mais il est certain qu'il y aura un impact dont on ne connaît pas la teneur ni l'importance.

Pour revenir à l'audio-visuel, on sait quelle influence a eue l'audio-visuel dans nos vies, sur les apprentissages. Sans répondre longuement à cette question, on peut cependant s'imaginer que ni vous ni moi, sans le disque, sans l'image, sans le film, sans la radio, serions les mêmes personnes; nos connaissances ne seraient pas les mêmes, nos valeurs ne seraient pas les mêmes, ni nos attitudes et nos comportements.

Quand par la télé ou par le film, par l'image en général, on voit ce qui se passe dans le monde: les guerres, le comportement des autres pays, la façon de vivre ailleurs, on ne peut pas regarder sa propre vie comme on le faisait. Notre comportement a changé et on a appris par l'image, d'une façon globale. Nos yeux et nos oreilles sont saisis et on est influencé par la personne qu'on voit à l'image. Même si son message est intelligent et important, s'il a une tête qui ne nous revient pas, le message ne passe pas. Il y a beaucoup de choses qui jouent dans l'image. C'est un moyen d'apprendre qui a beaucoup modifié notre comportement. A mon avis, les outils d'apprentissage sont extraordinaires, mais on n'a pas toujours su, du moins au début, comment les utiliser dans nos écoles, me semble-t-il. On n'a pas fait le tour de toutes leurs possibilités. On a demandé à l'audio-visuel, et ce encore aujourd'hui, de jouer des rôles que l'enseignant pourrait remplir de manière beaucoup plus efficace, on lui a demandé d'exécuter des tâches que le manuel peut faire beaucoup mieux. On l'a même vu accomplir des choses pour lesquelles il n'était pas fait. Il n'est donc pas étonnant qu'aujourd'hui encore beaucoup d'enseignants et de directeurs d'école aient mis au rancart l'audio-visuel. On lui a demandé de faire ce qu'il ne pouvait pas faire et on lui a donné un pouvoir quasi mythique, un pouvoir qu'il n'avait pas. Alors, quand on est désabusé, on le met au rancart complètement. Il faut craindre que la même chose n'arrive pour l'ordinateur. Il faudra être assez intelligent pour ne pas répéter les erreurs qu'on a faites avec l'audio-visuel. On peut espérer monts et merveilles, mais ça ne peut pas tout faire.

Aujourd'hui, la publicité concernant l'ordinateur c'est vraiment un raz de marée. On ne peut pas ouvrir un journal, une revue, partout on annonce les ordinateurs. C'est connu, dans le temps, quand les vendeurs voulaient nous vendre des encyclopédies, si on n'achetait pas l'encyclopédie pour nos enfants, nous étions de très mauvais parents; nos enfants seraient ratés, ils ne sauraient rien, ils ne réussiraient pas dans la vie. C'était

l'encyclopédie qui était la clé. Les parents qui ne se permettaient pas ça étaient de mauvais parents. De même, aujourd'hui, les parents qui n'achètent pas d'ordinateur, on ne sait pas trop quel avenir leur enfant aura. Il y a une pression très grande sur nous. Il faut donc garder les deux pieds sur terre, retrouver notre bon sens et se rappeler les expériences vécues et se poser des questions.

Il faut se demander, avant d'acheter un didacticiel, avant de faire un vidéo, si c'est bien ce qu'il faut. Pour ma part, dans mon service, avant de décider de faire un diaporama, de monter un vidéo, de produire une affiche, il faut se demander si c'est nécessaire et pourquoi, en plus de l'intérêt ou de l'utilité du projet. Il faut savoir si un livre, un manuel ne ferait pas mieux qu'un film ou qu'un autre outil. Est-ce qu'un écrit ne serait pas mieux qu'un film? Est-ce qu'une affiche qu'on laisse dans l'atelier, jour après jour, ne serait pas plus valable qu'un diaporama? Il faudra bientôt s'interroger aussi: est-ce que le didacticiel ne serait pas mieux que tel vidéo? Il importe de poser les bonnes questions, d'avoir une bonne idée des outils; tel outil est utile, mais quel est le meilleur usage qu'on puisse en faire et aussi quelles sont les habitudes des gens qui s'en serviront, et enfin, est-ce que les conditions d'utilisation dans les écoles sont adéquates?

Pour nous qui fabriquons des moyens techniques, il nous faut nous poser des questions quant aux choix des médias et, pour vous qui avez à administrer des budgets et à faire des choix dans les écoles, vous devez vous poser les mêmes questions.

Quels manuels faut-il acheter et pourquoi? Quels logiciels doit-on acquérir et pourquoi? Il faut connaître en plus les critères des choix. Vous comme nous, devons nous poser les mêmes questions, non seulement sur l'achat des choses, mais sur les conditions d'utilisation et de rendement de ces équipements. On aura beau faire mettre sur les ondes certaines émissions pour les écoles, s'il n'y a pas suffisamment d'appareils pour les regarder, on aura travaillé presque pour rien.

À titre d'exemple, si on avait un plus grand nombre de magnétoscopes, on pourrait diffuser un grand nombre de sujets sur les ondes pour lesquels on négocierait les droits permettant de les copier, ça coûterait beaucoup moins et ce serait économique avec une plus grande souplesse d'utilisation. Il ne s'agit pas simplement d'acheter un objet, il faut implanter des conditions idéales pour l'utiliser à son maximum. Il faut investir non seulement à l'achat mais aussi à l'entretien. Il faut investir pour former les enseignants à bien utiliser le matériel et ce pour tous les médias. Pour l'ordinateur, ce sera tout aussi important; on ne doit pas se contenter de posséder l'appareil parce que ça peut faire des merveilles tout seul... ce n'est pas vrai.

En conclusion, nous devons nous convaincre que l'audio-visuel est là pour y demeurer. Nous apprendrons à faire de meilleurs produits. Pensons au succès, à l'impact de l'émission « Passe-partout » sur tous les jeunes de la province, il faut convenir que l'audio-visuel est là pour y rester.

Pour ma part, je pense à l'utilisation très grande que font les enseignants du secteur professionnel des productions que nous faisons, même

qu'ils attendent nos productions. Nous venons de produire un multi-média sur le français oral. Les gens qui l'ont vu nous demandent quand il sera disponible, vu l'urgence et le besoin. C'est, à mon sens, une autre preuve que l'audio-visuel est là pour y rester, mais ce sera un moyen parmi d'autres moyens. Il importe donc de savoir l'utiliser à bon escient.

ATELIER 3

L'INFORMATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT: EXPÉRIENCES VÉCUES

L'INFORMATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT: EXPÉRIENCES VÉCUES

Dans la plupart des écoles qui ont un ordinateur, il se fait de la gestion administrative et de la gestion pédagogique décentralisées (contrôle automatisé des absences, inventaire de matériel, analyse des examens, etc.). Cependant, à côté de cette utilisation, il se vit des expériences intéressantes et il est prévu des projets fort enthousiasmants quant à l'utilisation pédagogique de l'informatique.

Le programme d'enseignement de traitement de texte et de données offert à la polyvalente Kénogami de la commission scolaire régionale Lapointe et l'expérience de l'utilisation du micro-ordinateur chez les enfants ayant une paralysie cérébrale sévère dans les écoles de la commission scolaire Port-Cartier en sont deux exemples. Qu'en est-il précisément de ces deux expériences?

Équipe-atelier

Animateur: Mme Glorianne Couture *Présidente*
Commission scolaire
Port-Cartier
Membre du C.A. de la
FCSCQ

Secrétaire: M. Ghislain Bernard

Personnes-ressources:

Pour la commission scolaire régionale Lapointe:
Mme Yolande Blackburn-Fortin
M. Jean-Paul Bussières

Pour la commission scolaire de Port-Cartier:
M. Réginald Leblanc
Mme Sylvie Castonguay

Exposé de **Mme Yolande Blackburn-Fortin**
Enseignante en commerce et secrétariat
Commission scolaire régionale Lapointe

Vous constituez un auditoire bien différent de celui auquel je suis habituée de m'adresser, en l'occurrence des étudiants. Mais, je suis bien heureuse de vous faire connaître une expérience merveilleuse vécue à la régionale Lapointe. Puisque l'on m'a demandé de présenter les différentes étapes du déroulement de cette expérience, je commencerai par la période de réflexion qu'on s'est imposée, de loin la plus importante à mon avis, et surtout celle qui nous a conduit à cette réalisation. Et j'appellerai cette première partie: l'analyse de la situation dans le domaine de la bureautique.

Un autre aspect de notre réflexion fut de chercher comment l'école doit réagir face à cette nouvelle réalité du monde du travail. Je vous parlerai également de l'organisation matérielle et pédagogique de ce vécu scolaire, des avantages qu'en ont retirés les élèves, et des inquiétudes actuelles des professeurs face aux pressions faites par les cégeps pour obtenir l'exclusivité de ce cours.

Alors, comme vous pourrez le constater, j'insisterai davantage sur les applications pédagogiques de l'ordinateur plutôt que sur la quincaillerie que j'appelle plutôt un outil de travail, que vous voyez ici à l'écran, qu'on appelle traitement de texte, traitement de données, courrier électronique, etc.

L'informatique regroupe tous ces champs-là, que ce soit la bureautique, la robotique et la privatique à laquelle on associe davantage les micro-ordinateurs, qui font graduellement leur entrée dans les écoles, ces derniers temps. La robotique, on la retrouve surtout au niveau des entreprises, des chaînes de montage, ce mot vient de robot. Quant à la bureautique, c'est ce qu'on retrouve dans l'administration et la gestion. C'est de ce dernier terme que je vais toucher aujourd'hui avec vous.

Si on faisait une rétrospective de la situation actuelle, on se trouve devant un fait accompli. L'ordinateur a transformé de nombreuses études professionnelles et c'est particulièrement le cas en commerce et secrétariat, là où les principales tâches se prêtent très bien à l'automatisation.

Or, de tous les phénomènes en « ique » qu'on entend présentement, la bureautique est celui qui touche actuellement le plus rapidement et le plus profondément un grand nombre d'entre nous. Que vous soyez fonctionnaire, professeur ou employé de bureau, quel que soit votre poste de travail, même chez-vous, votre gestion personnelle, vous avez besoin d'utiliser la bureautique.

Il y a longtemps, en effet, que le travail de production dans la plupart des industries est rationalisé quand il n'est pas simplement automatisé. Je parle des entreprises privées. Par contre, dans les bureaux, on travaille encore, à peu de chose près, comme on le faisait déjà au siècle dernier, mais d'une façon artisanale. Évidemment que la machine à écrire et le téléphone, entre autres, ont amené des changements, mais rien n'a été, ou si peu, transformé dans la nature ni dans l'ordre d'accomplir les tâches.

Il suffit de retourner quelques années en arrière, on peut même appeler ça la préhistoire, tout est tellement rapide aujourd'hui, lorsqu'on visitait des expositions de matériel de bureau, on y retrouvait des chaises, des bureaux, des étagères, des machines à café et ça se limitait à ça. Aujourd'hui, je pense à une récente exposition du genre, on n'en croyait pas nos yeux de voir tous ces gadgets électroniques meubler le bureau moderne d'aujourd'hui. Ce sont ces nouveaux outils électroniques et informatiques mis au point depuis environ cinq ans, qui rendent, pour la première fois, possible l'organisation, voire même l'industrialisation du travail de bureau. Toutefois, la bureautique, ce n'est pas seulement ces nouveaux gadgets électroniques. C'est plutôt un ensemble de techniques et de procédés qui visent à faire exécuter par des équipements, des tâches de travail bien précises et toujours dans le but d'améliorer la gestion de l'entreprise.

Comme on le sait, de nos jours, une entreprise connait généralement le succès si elle est en mesure de saisir, de traiter ou de communiquer très rapidement toutes les informations qui relèvent de ses activités. On a vite compris, dans les entreprises, qu'avec la complexité et la quantité des données à manipuler, il y avait urgence à se tourner vers l'industrialisation des bureaux. Que se passe-t-il dans le domaine de l'enseignement par rapport à l'automatisation? Les administrateurs scolaires estiment difficile de suivre le pas. Néanmoins, il s'agit d'une évolution irréversible et nous n'avons pas le choix, il faut chercher des solutions au rôle de l'école face à cette nouvelle réalité du monde du travail.

Afin de favoriser l'intégration des étudiants dans cette nouvelle ère technologique, la commission scolaire régionale Lapointe a procédé à des remises en question. Voici comment nous sommes parvenus à mettre en application un projet qui avait comme objectif de conjuguer à la fois un renouveau pédagogique et les nouvelles technologies sous-jacentes au travail de bureau, en l'occurrence la bureautique.

Les professeurs du secteur commerce et secrétariat sont partis du principe que ce secteur de niveau d'enseignement secondaire, s'il veut survivre, avait l'obligation de transmettre des connaissances en constante évolution. En plus de transmettre des connaissances nouvelles, l'école se doit de concevoir également un type d'enseignement qui offre à l'élève des possibilités de réaliser des tâches semblables à celles qu'il aura à faire plus tard. De ce fait, comme postulat de base, on ne pouvait donc trouver mieux pour convaincre à peu près tout le monde à l'école, ainsi que nos administrateurs scolaires. Mais, à partir du moment où il a fallu investir temps et énergie, tout l'enthousiasme qu'on avait réussi à transmettre s'est quelque peu effrité. Nous nous sommes retrouvés quatre enseignants dans le projet. On comprend que les plus anciens n'étaient pas trop intéressés parce qu'ils sont quelque peu murés dans une matière qu'ils enseignent depuis très longtemps; ces nouveautés font peur un peu, d'autant que ce qu'on leur proposait, c'était d'enseigner toutes les matières de façon globale. Certains se sont donc retirés du projet.

Au même moment, il nous a fallu convaincre nos administrateurs. En premier lieu, quant aux principes, ils étaient d'accord; mais à partir

du moment où nous avons formulé des demandes bien précises, il a fallu entreprendre des démarches pour les convaincre du bien-fondé du projet qui se définissait comme suit: « inspiré du concept d'intégration des matières, c'est-à-dire qu'au lieu d'enseigner séparément toutes les matières du cours « commerce/secrétariat », on proposait aux enseignants d'enseigner toutes les matières. On faisait un peu un recul par rapport à ce qu'on avait déjà connu. Nous nous inspirons d'un programme que le ministère de l'Éducation, depuis 3 ans, avait préparé et mis à la disposition de toutes les commissions scolaires désireuses d'en faire l'expérimentation. Même si, dès leur conception, ces programmes semblaient répondre aux impératifs du milieu, personne encore ne leur avait manifesté d'intérêt. Pour ma part, j'ai compris, en cours d'année, les raisons qui auraient pu inciter les commissions scolaires à être prudentes face à ces expériences. Ainsi, le contexte général de la situation actuelle, l'inquiétude des enseignants et les mutations que tout cela entraîne inévitablement, ont fait qu'il n'était pas facile de trouver des équipes de travail qui veuillent bien changer les choses. Pour notre part, nous avions comme base de travail les plans de travail du Ministère; mais il restait encore à faire les devis pédagogiques, la construction des outils, de même que la cohabitation professeur/élève dans un tel projet finalement.

Alors, dans un élan de renouveau, les enseignants concernés se sont mis au travail et ils ont préparé les devis pédagogiques et ont proposé le tout à la commission scolaire. Parmi ces propositions, on demandait que les deux projets soient expérimentés simultanément, c'est-à-dire qu'on ait une classe pour les employés de secrétariat et une autre pour les employés de comptabilité. Donc, une classe où on ferait de la gestion et l'autre où on ferait davantage des communications. Ces cours s'adressaient à des étudiants qui avaient obtenu une cinquième secondaire et ils avaient une durée d'un an et devaient regrouper, au maximum, 20 étudiants. Il fallait aussi prévoir des tâches et des horaires pour les professeurs, qui soient un peu plus souples que la normale. Nous devions disposer d'un lieu physique, d'équipement et de matériel, qui puissent satisfaire aux exigences d'un tel type de classe tenant compte de tout cet univers technologique qui nous entourait. Nous avons connu des périodes difficiles lorsque deux d'entre nous ont été mis en disponibilité, mais nous avons reçu suffisamment de renfort et nous étions fermement déterminés à mener à terme ce projet.

Nous avons donc présenté un dossier assez étoffé aux dirigeants scolaires pour qu'ils puissent finalement accepter d'y donner suite. Voilà donc, en gros, les préparatifs de ce projet-là.

Par la suite, tout a démarré en septembre dernier avec à peu près tout ce que les professeurs avaient proposé comme base quant à l'équipement et autres contingences.

Pour ce qui est de l'approche pédagogique utilisée, c'est sans doute ce qui vous intéressera davantage. Notre approche s'apparente davantage à des situations vécues sur le marché du travail. Au départ, il a fallu que nous donnions des connaissances aux étudiants, de façon assez accélérée; par la suite, nous les avons placés en situation, c'est-à-dire que l'élève devait réaliser des tâches de travail dont la

complexité évoluait selon les difficultés ou selon les facilités pour l'élève d'accomplir de telles tâches. Il s'agissait, faut-il le dire, d'un enseignement individualisé.

L'enseignement traditionnel chez nous, c'est devenu chose du passé tout au cours de l'année. L'organisation matérielle et physique des lieux occupés, faisait en sorte que les étudiants se familiarisaient avec l'organisation des lieux de travail. Les locaux étaient divisés en îlots de travail. La commission scolaire avait acheté des bureaux comme ceux qu'on retrouve dans l'entreprise, chaque bureau était équipé de dictaphones, d'un équipement téléphonique où on pouvait faire des jeux de rôles; on disposait également de machines à écrire IBM Selectric, d'appareils de traitement de texte IBM et AES. On avait aussi un appareil à traitement de données, et enfin, tous les équipements très modernes que l'on retrouve dans les bureaux d'aujourd'hui.

Nous ne procédions pas par cours théoriques, mais plutôt par des cours en traitement de texte; on utilisait ces appareils pour faire des applications pédagogiques de ce qu'on montrait aux étudiants, comme s'ils avaient été dans l'entreprise. Lorsqu'on demandait des mises en situation aux étudiants, ils allaient utiliser les appareils en question. De sorte que, contrairement à ce qui peut se produire ailleurs, chez nous, nous avons intégré l'informatique aux activités d'apprentissage. Par exemple, en comptabilité, les étudiants font le grand livre, les bilans, les payes à l'aide de l'appareil de traitement de données.

Dans ce contexte, puisque ça ressemblait à de véritables bureaux, le professeur était davantage perçu comme un patron, comme un conseiller. L'horaire de travail était de 8h à 16h. La récréation était remplacée par la pause-café. Il y avait des réunions hebdomadaires du personnel où on avait à gérer tout ce qu'on avait à faire durant la semaine. Il y eut bien sûr de petites mésententes au début parce que les élèves n'étaient pas habitués à ce genre de travail. Mais, cela s'est tassé. Voilà le renouveau pédagogique que nous avons essayé de mettre en application chez nous cette année.

Or, dès septembre, nous avons obtenu tout l'équipement ultra-moderne mais nous avons dû habituer nos élèves à travailler avec ou sans ces appareils sophistiqués puisque souvent, les petites entreprises n'ont pas toujours tous ces équipements. Les élèves étaient cependant familiarisés à ces équipements.

Nous ne nous sommes pas seulement limités à transmettre des connaissances à ces étudiants, ils ont bénéficié aussi, dans un contexte semblable, de nombreux avantages pour le développement de leur personne, puisque l'élève devait choisir les gestes à poser au moment opportun. On a aussi développé ses capacités d'analyse et d'organisation du travail, ce que l'on peut difficilement faire dans une classe traditionnelle.

Comme professeurs, nous ne devions pas trop compter nos heures. Il y avait beaucoup de satisfaction à retirer de voir l'intérêt des étudiants face à un projet comme celui-là et de voir à quel point ils ont progressé très rapidement. En effet, nous avons réussi durant l'année à leur donner sensiblement la même formation, et même davantage que le cours traditionnel qui lui, durait deux ans.

En terminant, je tire comme conclusion de cette expérience, que le renouveau pédagogique est réellement devenu une nécessité et qu'il constitue une réponse aux réalités du monde du travail. Nous avons eu l'occasion d'accueillir des employeurs de la région lors d'une journée spéciale. Ils ont été émerveillés de voir qu'on pourrait finalement préparer des étudiants qui n'auraient peut-être pas d'expérience en sortant de l'école mais qui auraient pris contact avec des situations vécues dans les entreprises privées. Ils ont trouvé que c'était un défi que nous avions relevé et que ça répondait à un besoin.

Enfin, je voudrais vous faire part des inquiétudes de l'école publique secondaire qui voudrait conserver l'enseignement commercial et l'organisation qu'elle représente. Vous avez sûrement entendu parler dernièrement que les collèges font des pressions très fortes pour obtenir l'exclusivité de ces cours. Il s'agirait pour les commissions scolaires d'une perte considérable si on avait à subir ces changements-là. Par exemple, cette année, le secteur commerce et secrétariat représente 17 500 élèves et un groupe de 750 professionnels. Je pense que les commissions scolaires auraient tout intérêt à se concerter davantage et faire des pressions autant que les cégeps le font présentement, pour conserver ce secteur d'enseignement.

Je ne vous ai pas parlé du perfectionnement des enseignants. Il est bien entendu que les quatre professeurs du programme se sont également intéressés à leur perfectionnement. La commission scolaire a favorisé des stages en entreprises, nous avons pu examiner le fonctionnement de divers types d'entreprises et nous nous sommes rendus jusqu'à Québec même si les entreprises locales nous ont beaucoup aidés à la mise au point du projet. Nous avons suivi des cours sur le traitement de texte, soit à l'Université du Québec à Chicoutimi, soit à Québec par l'entremise du bureau des stages du ministère de l'Éducation. Nous nous donnions aussi mutuellement de l'information. Si dans l'équipe, un de nous était davantage spécialisé en comptabilité, il donnait du bagage aux trois autres qui eux pouvaient être plus compétents en droit, en informatique, en tenue de bureau, etc.

De sorte qu'avec toute la motivation que nous avions, nous sommes parvenus à offrir aux étudiants un bagage assez intéressant et des possibilités d'accéder au marché du travail avec un petit peu plus de connaissances que celles données dans l'enseignement traditionnel.

Exposé de **M. Réginald Leblanc**
Directeur de l'École Saint-Alexandre
Commission scolaire de Port-Cartier

Je vais vous demander de sortir du cégep pour entrer presque à la maternelle. Ce dont nous parlerons maintenant est bien différent de ce qu'on a entendu auparavant.

Je crois devoir faire un court historique de notre expérience. Je me situe: je suis directeur d'une école primaire tout à fait ordinaire et qui dispense l'enseignement des niveaux de la maternelle et du primaire, avec des services pour l'adaptation scolaire pour les déficients. Au début, nous n'avions que des déficients légers, des mésadaptés et quelques-uns souffraient de troubles d'apprentissage graves. En septembre 1978, on a une demande d'un parent pour inscrire son enfant à l'école, un enfant identifié comme « infirme moteur cérébral grave ». L'enfant a alors sept ans.

Il est en fauteuil roulant, il n'a pas l'usage de ses membres inférieurs ni supérieurs, non plus que l'usage de la parole. On nous dit cependant qu'il est intelligent et qu'il peut apprendre. Mais, nous n'avons aucune preuve de cela. Quant on reçoit une telle demande dans une école ordinaire qui n'a aucun des services adéquats, on s'inquiète beaucoup de savoir ce qu'on va faire avec un enfant comme ça. La demande avait été adressée non pas à l'école, mais directement à la commission scolaire. Nous étions en septembre 1978. Au cours de l'année, la commission scolaire a organisé des cours à domicile. Elle avait trouvé une personne, un enseignant à temps partiel qui a donné son enseignement à domicile à raison d'environ dix heures par semaine. Quant à nous, nous avons quand même suivi l'expérience.

Au printemps de 1979, les parents ont fait des demandes bien précises de scolarisation. Ils voulaient que l'enfant fréquente une école primaire avec d'autres enfants. J'ai été invité à étudier la question et à m'intéresser au dossier, et nous avons alors scruté toutes les possibilités d'intégration à l'école. Sans élaborer largement, je peux dire que nous y avons vu beaucoup de difficultés d'intégration. Par exemple, il n'y avait pas de transport adapté à Port-Cartier (parce qu'on est sur la Côte-Nord). D'autre part, l'école offrait toutes les barrières architecturales qu'on rencontre dans les écoles ordinaires, sans compter une foule d'autres problèmes physiques. Par ailleurs, l'enfant ne contrôlait pas ses besoins et nous n'avions pas de personnel de soutien; nous n'avions que les enseignants. Il fallait trouver des solutions à tous ces problèmes et c'est ce qu'on a fait!

Et en septembre 1979, on a intégré l'enfant dans l'école, pour du demi-temps, avec une enseignante également à demi-temps. À la même époque, nous avons eu une autre demande d'un parent pour la scolarisation d'un autre enfant ayant le même handicap. Celui-ci est entré à l'école en février 1980, à demi-temps également; il était âgé de 12 ans et on a fonctionné jusqu'en janvier 1982 à demi-temps avec les deux enfants.

Nous devions alors utiliser les programmes en vigueur, en commençant au niveau de la maternelle, puis de la première année, et de la

deuxième année, selon le progrès de l'enfant. En janvier 1982, la commission scolaire a obtenu une subvention spéciale qu'elle a octroyée à notre école. Nous avons donc retenu une personne-ressource à temps plein pour l'enseignement et engagé une personne-ressource qu'on a appelée soutien physique, qui se chargeait de déplacer l'enfant dans l'école, de voir à ses besoins et d'aider le professeur dans sa tâche surtout pour la fabrication du matériel scolaire spécialisé, ce qui demandait beaucoup de travail. Depuis janvier 1982, on a intégré les deux enfants à temps plein, à l'école, avec les personnes-ressources. C'est aussi en janvier 1982 que l'enseignante a demandé d'expérimenter, dans sa classe, un micro-ordinateur comme moyen d'enseignement. Le micro-ordinateur appartenait à son mari. En discutant elle et son mari, ils ont cru que l'expérience pouvait être utile et concluante dans la classe comme moyen d'enseignement. Avec les explications données, j'ai accepté de tenter l'expérience, ce qui d'ailleurs ne coûtait pas un sou. L'enseignante prêtait l'appareil et nous en avons profité de janvier 82 à la fin de l'année.

L'expérience s'est avérée efficace comme moyen d'enseignement et, à la fin de l'année, la commission scolaire s'en est procuré un. Cette année, on dispense presque tout l'enseignement avec cet appareil. Ainsi, l'enseignement du français et des mathématiques se fait sur micro-ordinateur pour cet enfant-là qui est maintenant à peu près en 3e année. L'enfant ne peut pas écrire il n'a pas l'usage de ses bras, ni de ses mains, mais il peut écrire sur une machine à écrire à l'aide d'un pointeur frontal adapté, il écrit avec sa tête. Le micro-ordinateur lui permet de communiquer avec l'appareil et de faire un travail.

Cette année, on utilise aussi le micro-ordinateur pour d'autres clientèles, environ une douzaine d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage dont les déficients moyens et aussi les mésadaptés sociaux affectifs graves. Sur le vidéo, qui sera projeté plus tard, on traite de l'intégration des personnes handicapées en régions et l'utilisation du micro-ordinateur. Le vidéo donne une bonne idée de ce qui se passe en classe, ayant été réalisé directement en classe. Maintenant, Mme Castonguay va vous parler plus spécifiquement de l'utilisation du micro-ordinateur.

Exposé de **Mme Sylvie Castonguay**
Conseillère pédagogique
Commission scolaire de Port-Cartier

J'espère que vous vous situez assez bien par rapport à la clientèle à laquelle on s'adresse. C'est une clientèle très spéciale pour ce qui est de l'adaptation scolaire, c'est une clientèle lourdement handicapée. Les nouvelles politiques du ministère de l'Éducation favorisent au maximum l'intégration de ces jeunes dans leur milieu. Pour notre part, nous avons dû faire en sorte de donner un enseignement de qualité à ce type d'enfant. L'utilisation de l'ordinateur, qui est un petit investissement, veut favoriser l'acquisition de connaissances par le jeune handicapé. Cet enfant qui travaille avec cet appareil est un utilisateur et non un programmeur. Dans ces conditions, tous les programmes devaient être conçus, à l'avance, par un programmeur. Parce qu'il s'agit d'une clientèle qui est très particulière, étant donné que ce sont des jeunes qui n'ont aucune ou presque aucune possibilité au niveau moteur, il fallait adapter notre enseignement. Nous avons utilisé les programmes pédagogiques généraux fournis par le Ministère pour les mathématiques et le français. Ces programmes, quoique bien faits, ne sont pas adaptés à cette clientèle lourdement handicapée. Nous savons qu'à Montréal, on peut donner un enseignement bien individualisé à ces clientèles. Nous n'avons qu'un ou deux enfants dans le milieu, il faut leur donner ce qu'on peut, mais surtout un enseignement de qualité. L'ordinateur a été pour nous un outil très intéressant. À titre d'exemple, des enfants qui sont incapables d'utiliser leurs mains peuvent travailler sur une machine à écrire, ils peuvent également travailler sur un ordinateur en allant taper sur les touches.

D'autre part, le fait d'avoir un écran permet au jeune de visualiser tout de suite ce qu'il peut transmettre. Comme ces jeunes n'ont peu ou pas de communication verbale, il faut alors adapter les outils. Grâce à l'écran, si l'enfant indique quelque chose sur le clavier, vous le voyez sur l'écran, il y a donc certaine communication. Il a bien d'autres adaptations à faire, mais l'utilisation de l'ordinateur nous a été très utile. Il faut savoir aussi que ces jeunes sont habitués à travailler toujours en contact avec quelqu'un. Comme ils ont peu de moyens moteurs, ils ont peu développé leur mémoire visuelle, parce qu'ils sont habitués d'entendre des choses puis d'approuver ou de ne pas approuver la consigne qu'on leur demande, par des signes de tête. Par contre, avec l'écran où l'enfant voit ce qu'il dit et ce que l'enseignant lui dit, il y a un développement de la mémoire visuelle assez rapide.

Pour justifier l'achat de notre appareil, nous avons dû garder en note l'évolution de l'enfant. On est parti d'un apprentissage très simple comme, par exemple, l'acquisition de la valeur des nombres de 0 à 9. Il fallait faire acquérir des connaissances aussi élémentaires et c'est grâce à l'ordinateur ou mieux, avec les programmes établis spécialement qu'on a pu leur faire acquérir ces notions. Ce sont des faits que vous pourrez voir sur le vidéo.

Si, à l'origine, nous avons acquis un ordinateur pour un enfant souffrant de handicap physique, nous l'utilisons maintenant auprès

d'autres types de clientèles parce que nous avons voulu rentabiliser l'achat de cet appareil et nous en servir à bon escient dans toute l'école. Nous avons bien l'intention d'en faire usage à un certain moment auprès de la clientèle régulière qui sera sûrement une clientèle intéressante pour progresser, parce qu'on peut éventuellement en arriver à ce que l'enfant puisse programmer lui-même son appareil, ce qui ne se fait pas encore.

ATELIER 4

L'INTÉGRATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE: EXPÉRIENCES VÉCUES

L'INTÉGRATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE: EXPÉRIENCES VÉCUES

Au mois de décembre 1981, lors du Sommet socio-économique pour l'intégration globale de la personne handicapée, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec proposait entre autres:

> « *Que chaque commission scolaire se donne les moyens nécessaires pour accepter tous les enfants en classe régulière et qu'elle se donne l'obligation de justifier le retrait d'un enfant si un motif sérieux empêche son maintien dans cette classe.* » (Page 36 du Mémoire)

Les commissions scolaires du Gouffre et de Saint-Hyacinthe expérimentent des approches devant favoriser l'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Qu'en est-il de chaque approche et quels en sont les résultats?

Équipe-atelier

Animateur: Mme Lise Evoy — *Commissaire, Commission scolaire Chomedey de Laval, Membre du C.A. de la FCSCQ*

Secrétaire: M. Jean-Marie Thibault

Personnes-ressources:

Pour la commission scolaire du Gouffre:
M. Claude Saint-Charles
M. André Jean

Pour la commission scolaire de St-Hyacinthe:
M. Maurice Plante
M. Denis Tardif
M. Jean-Louis Tousignant

Exposé de **M. Claude Saint-Charles**
Directeur général
Commission scolaire du Gouffre

D'abord, je vous présente M. André Jean, directeur de l'École des Trois-Cantons. Il vous expliquera ce qu'est l'École des Trois-Cantons à la commission scolaire du Gouffre. Plusieurs se demandent où est la commission scolaire du Gouffre. La commission scolaire du Gouffre, c'est dans le gouffre. Ceux qui ont eu l'occasion de voyager dans le beau comté de Charlevoix savent que lorsqu'on arrive au-dessus de Baie St-Paul et qu'on regarde tout en bas, c'est un grand gouffre, c'est la Vallée de la rivière du Gouffre, les montagnes du Gouffre. Le territoire s'étend de St-Tite-des-Caps jusqu'à St-Hilarion. Notre territoire englobe aussi l'Île-aux-Coudres.

La commission scolaire du Gouffre comprend 1 350 élèves et 70 enseignants. De ces 1 350 élèves, 99 sont identifiés comme des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Pour donner des services à ces enfants, 7 professeurs leur sont affectés. Le rapport maître/élève est de 15,5 élèves par enseignant et le pourcentage d'enfants est de 7,3%. Pour ces 99 enfants, nous n'avons qu'une seule classe dite fermée, c'est-à-dire un professeur avec des élèves, c'est une classe dite de déviations multiples. Cette classe existe depuis 6 ou 7 ans, et le nombre d'élèves varie entre 3 et 6. Cette année, par exemple, nous en avions 5, dont deux passent au secondaire, donc il n'en restera que 3, pour l'an prochain. Les autres élèves sont tous, sans exception, intégrés dans des classes régulières. Ces enfants bénéficient de services directs à l'élève:

1 psychologue à temps partiel, trois jours par semaine
1 travailleur social, aussi à trois jours par semaine.

Nous avons, par entente avec le Centre Hospitalier de Charlevoix, les services d'un orthophoniste qui travaille un jour/semaine. Nous allons vous dire comment nous avons intégré tous ces enfants avec si peu de spécialistes.

Pour respecter l'esprit du plan d'action du MEQ, la commission a mis en place une structure de services, nous disons: services personnalisés. Cette politique s'articule autour du principe suivant:

un enfant, un besoin, un service.

Tout notre fonctionnement tourne autour de ce principe.

La présentation que nous vous faisons vous permettra de comprendre la façon dont la commission partage les responsabilités entre la commission elle-même, l'école et la classe. Nous souhaitons que vous puissiez suivre le cheminement de l'enfant à partir du dépistage jusqu'à son évaluation.

L'orientation que nous avons prise, c'est la politique d'intégration.

Voici donc le cheminement que nous avons suivi:

L'enfant est unique. Si l'enfant est unique et qu'il a un besoin, ce besoin est individuel. Si le besoin est individuel, il faut lui donner un service qui soit personnalisé.

L'enfant unique est un enfant qui a tous les besoins normaux auxquels s'ajoutent des besoins particuliers. On vous donnera plus tard le détail au niveau de l'école. Par contre, si l'enfant est unique et s'il a un besoin individuel, il y a certaines difficultés qui nécessitent des services éducatifs additionnels. La détermination de ces services doit se faire à partir d'un bilan personnalisé. C'est donc dire que chaque enfant a son bilan personnalisé, parce qu'il est unique et individuel. Ce ne peut être la même chose qui s'applique à tout le monde.

Lorsque nous établissons un bilan personnalisé et que nous le mettons en application, on aboutit à des conclusions et à une analyse personnalisée qui doivent être traduites dans des interventions, dans un programme éducatif personnalisé. Parce que si on se donne la peine de faire un bilan personnalisé pour chacun des enfants, on doit abandonner le programme général en faveur du programme personnalisé.

En résumé, si l'enfant est unique, il a des besoins individuels, on établit un bilan personnalisé en vue d'un programme éducatif personnalisé.

Voyons maintenant les outils que nous utilisons. Ce sont des documents de sensibilisation préparés par les parents et les intervenants, les deux groupes doivent participer. Il y a des instruments d'évaluation qui précisent les comportements, les compétences et les insuffisances de l'élève. Si des enfants sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ils ont peut-être certaines difficultés, cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas compétents. Il faut tenir compte de leurs compétences et non pas uniquement de leurs difficultés. Lorsque nous nous donnons la peine de faire un bilan personnalisé, il faut une évaluation personnalisée. Il a donc fallu que nous nous donnions des documents qui permettent de consigner les buts éducatifs visés, pour chacun des enfants. Le document devait préciser qui intervient, sur quoi et comment évaluer ces interventions, parce que si l'enfant est unique et le service individuel et personnalisé, on ne peut procéder à une évaluation régulière. C'est la direction de l'école qui a la responsabilité de superviser les intervenants et c'est aussi la direction de l'école qui assume l'administration du service.

Voici maintenant une présentation sommaire de notre politique qui s'inscrit dans le sens des orientations contenues dans le chapitre 5 du document « L'école québécoise » de 1979, et établie selon les dispositions des conventions collectives ou décrets. Notre politique vise à offrir des services éducatifs adaptés aux besoins de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et à assurer son accès à l'école publique et à une éducation de qualité par son intégration dans un milieu le plus normal possible, afin de garantir, à cet enfant, son droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité.

Je voudrais vous décrire un peu le type de classe que nous avons quand nous parlons de l'intégration dans un milieu le plus normal possible. En résumé, toute l'action se passe dans la classe. Quand les commissaires et leurs collaborateurs ont précisé le type d'école qu'ils voulaient, ils ont défini la classe comme base de l'action éducative. Or, pour nous,

le « milieu le plus normal » dont on parle se situe dans 7 centres différents. Notre commission scolaire du Gouffre compte sept écoles physiques et trois écoles institutionnelles qui sont distribuées sur l'ensemble du territoire. Tous les directeurs d'école sont tous responsables d'une école institutionnelle, aucun n'est directeur d'une seule bâtisse. Certains doivent voyager beaucoup. Par exemple, M. Jean, ici présent, doit voyager entre l'Ile-aux-Coudres, les Éboulements et St-Hilarion; il a un adjoint pour l'aider.

Notre ligne de conduite, c'est donc: un enfant dans son école, dans son milieu.

Malgré nos bonnes intentions, nous ne pouvons pas toujours donner tous les services. À titre d'exemple, les enfants de l'Ile-aux-Coudres sont parfois privés de certains types de services en certaines périodes, surtout en hiver où nous ne pouvons pas traverser ou si nous partons à 7h le matin, il se peut que nous ne revenions qu'à 11h le soir.

Toutes nos écoles sont composées de classes régulières dans lesquelles sont intégrés les élèves en difficulté, où ils reçoivent, en plus des services éducatifs habituels, des services professionnels particuliers à leurs besoins. Ainsi, un enfant pourrait aller chez l'orthophoniste; celui qui subit des problèmes matrimoniaux au foyer doit rencontrer le travailleur social, etc.

Nous avons une classe régulière avec services associés où l'élève reçoit les mêmes services éducatifs que les autres écoliers, mais il bénéficie aussi d'autres services additionnels durant quelques périodes chaque semaine, on en reparlera plus tard d'ailleurs.

La commission scolaire compte encore une classe-ressource où l'intervention est individualisée en sous-groupes pour plus de 20% de l'horaire hebdomadaire. L'enfant sort alors d'une classe régulière pour être inséré dans une classe-ressource pendant environ un cinquième du temps.

De plus, nous avons une classe spéciale où l'enfant passe plus de 60% de son horaire hebdomadaire même s'il peut fréquenter la classe régulière pour des matières académiques.

Pour ce dernier type de classe, le milieu qui, pour nous, est bien important, c'est toute la commission scolaire du Gouffre. Ainsi, les enfants qui souffrent de déviations multiples fréquentent la classe à Baie St-Paul. Comme on ne peut avoir une telle classe à l'Ile-aux-Coudres, nous avons pris les moyens pour loger l'enfant qui vient de l'Ile, à Baie St-Paul où il fréquente l'École Forget qui comprend la classe pour les enfants à déviations multiples.

Par contre, il y a des services que nous ne pouvons offrir, des enfants que nous ne pouvons vraiment pas recevoir. Il y a donc des enfants que nous devons envoyer à l'extérieur, par exemple des sourds-muets ou handicapés graves.

Par contre, nous avons conservé un enfant, c'est la deuxième fois que cela se produit, qui a un handicap physique grave. Il souffre, en effet, de paralysie cérébrale et en plus, il a d'autres complications physiques; il est attaché dans une chaise roulante, par les pieds, le bassin et l'estomac. Nous devons le promener nous-mêmes. Cet enfant est dans

une classe régulière. En gros, vous avez une idée des services que nous avons mis à la disposition de ces enfants handicapés.

Revenons-en à notre politique que je veux vous résumer le plus rapidement possible. La commission scolaire du Gouffre assume sa responsabilité première qui est d'offrir des services appropriés à tous les enfants d'âge scolaire de son territoire. Ces services sont offerts directement, dans toute la mesure du possible. La commission scolaire a dû conclure des ententes avec d'autres commissions, dans certains cas. D'autre part, nous avons pourvu à l'aménagement physique. Donc, la commission scolaire a pris tous les moyens pour favoriser l'accès à l'éducation de qualité.

La commission scolaire s'est engagée à prendre les moyens nécessaires pour rédiger un bilan personnalisé des forces et des faiblesses de l'enfant en difficulté. Pour cela, évidemment, tout en respectant les conventions collectives, nous devons faire en sorte que les enseignants respectent cette politique. Pour nous, l'important c'est de respecter l'enfant. Nous nous sommes engagés à faire en sorte que soient formulés, dans un programme personnalisé, des objectifs éducatifs dans tous les domaines d'apprentissage et de développement personnel. Nous avons associé les parents à cette démarche. Il y eut des parents qui ont déménagé d'un village à l'autre, durant la période hivernale, pour venir demeurer à Baie St-Paul, puisque les enfants ne pouvaient pas recevoir l'enseignement approprié. Dans la mesure du possible, la commission scolaire du Gouffre vise à offrir aux enfants en difficulté des services appropriés, dans leur milieu social immédiat. La commission scolaire du Gouffre détermine périodiquement le milieu le plus normal possible. Et voilà pour la partie organisation et administration. Voici maintenant M. André Jean, qui est le directeur de l'École des Trois-Cantons, qui va vous parler des autres aspects de l'intégration.

Exposé de **M. André Jean**
Directeur
École des Trois-Cantons
Commission scolaire du Gouffre

Jusqu'à présent, nous avons vu l'orientation générale qui avait amené à définir une politique; nous avons aussi expliqué la politique de la commission scolaire du Gouffre. Nous abordons maintenant la façon de mettre en pratique cette politique dans l'école, c'est-à-dire dans le milieu le plus normal possible pour l'enfant.

Pour articuler la politique de la commission scolaire, la direction de l'École institutionnelle des Trois-Cantons s'est dotée, à son tour, d'un mode de fonctionnement qui devait nous permettre de vérifier dans quelle mesure on pouvait fournir de l'aide efficace à l'enfant qui en avait besoin. Notre mode de fonctionnement se relie, comme référence, au rapport COPEX entre autres.

À titre d'exemple, prenons le cas du petit Pierre aux Éboulements. On s'est rendu compte, à la maternelle, que cet enfant éprouvait certaines difficultés d'apprentissage, non pas qu'il y ait des objectifs d'apprentissage à la maternelle, mais nous avons constaté que, dans des situations où Pierre aurait été en position de faire des apprentissages, il ne fonctionnait pas ou peu. Nous n'avons pas fait venir un psychologue. Nous avons observé l'enfant assez longuement. C'est le titulaire régulier qui s'en charge, au moyen d'outils que le psychologue peut lui prêter cependant. Après un certain temps, il est possible que le psychologue intervienne. Mais, le principe c'est que plus l'enfant est sous la responsabilité directe de l'enseignant qui en a la charge, plus le service donné à cet enfant sera efficace. Autrement dit, moins l'enfant est dérangé, plus il a de chances d'être cohérent dans sa formation.

Donc, l'enseignant a identifié, chez petit Pierre, certaines difficultés. C'est la phase 1: identification. Suit une série d'étapes: l'enfant va être référé pour une décision à la suite d'une cueillette d'informations, d'une analyse, puis une recommandation; finalement, s'il y a lieu, dans la mesure où les parents sont d'accord, on monte un programme personnalisé, on l'applique; enfin, on évalue d'abord d'une manière ponctuelle, puis d'une façon sommative à la fin du programme.

Reprenons chaque étape plus en détail. D'abord, l'enfant est identifié. Notre petit Pierre est en 1ère année. À la maternelle, l'intervention est relativement limitée, mais en 1ère année, le titulaire constate que l'enfant, après la 1ère étape, éprouve des difficultés d'apprentissage en lecture. Cela est très fréquent, une forte majorité des problèmes d'apprentissage ont la lecture comme obstacle. Le titulaire de 1ère année a donc décelé le problème avec l'aide de personnes-ressources, entre autres un orthopédagogue qui est dans l'école régulièrement. Donc, avec ces personnes-ressources, on détermine les enfants pour lesquels on doit prévoir une aide. Il faut faire ces constatations rapidement et ne pas attendre de dire que tel élève a peut-être besoin d'aide. Il faut que l'enfant, à la fin de la 1ère étape, soit identifié et qu'on ait déterminé ce qui ne va pas.

Pour ce faire, nous utilisons une fiche toute simple qu'on appelle « fiche de référence ». L'enseignant doit cependant être bien conscient

de ce qu'il inscrit. Autrefois, malheureusement, quand on rapportait de telles difficultés, c'était dans le but de sortir l'élève de la classe. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Le but est d'identifier les difficultés réelles de l'enfant pour que, dans la classe, on puisse lui apporter la meilleure aide dans la mesure du possible, évidemment. C'est donc la fiche de référence. L'enseignant apporte alors ces fiches chez le directeur d'école. Comme chaque enseignant est responsable d'une classe comptant 15 à 29 élèves, chacun peut donc avoir 1, 2 ou plusieurs fiches.

L'instituteur commente sommairement chacun des cas soumis et avec le directeur, il étudie chaque cas pour en faire une analyse sommaire. On prend alors une première décision: ou bien l'enfant n'est pas référé pour soins particuliers, mais le titulaire prend l'engagement de le suivre de près et d'intervenir de façon ponctuelle; ou encore, on trouve le cas suffisamment important pour pousser l'analyse plus loin. Alors, par téléphone ou en entrevue, on informe les parents qu'on veut faire l'évaluation des besoins de leur enfant. Interviennent alors les parents qui ont le choix de nous dire oui ou non.

Parfois, nous devons insister si, par exemple, un enfant a un problème grave et que les parents n'en sont pas conscients ou refusent de l'admettre; il nous faut faire des interventions pour que l'enfant finalement reçoive le service auquel il a droit. Quand, cependant, les parents veulent collaborer, ils autorisent l'évaluation. On procède alors à une cueillette d'informations. Le titulaire assisté, au besoin, des personnes-ressources, cueille les informations qui permettront de faire des analyses et, cela, par le biais du bilan personnalisé. Ce bilan est un document de cueillette de données dans lequel sont introduites des informations concernant le comportement personnel et le comportement social de l'élève. Il s'agit de comportements et non de jugements ou d'opinions. L'enseignant utilise une notation de 1 à 5 dans le bilan personnalisé pour évaluer le comportement. On suit ainsi l'élève particulièrement dans les matières qui font difficultés. On procède alors à un résumé des objectifs prioritaires pour la classe où est l'élève. L'enseignant, à l'aide des instruments dont il s'est doté ou qu'on lui fournit à l'occasion, va pouvoir dire si tel enfant a acquis ou non telle ou telle leçon. Ce qui nous amène à la fin du compte, à une espèce de portrait très général de l'élève, mais, malgré tout, à un portrait assez spécifique pour nous donner des orientations qui nous permettent de fonctionner. En résumé, nous avons identifié l'élève en difficulté, le professeur l'a référé à son directeur d'école, il y a eu une décision de prise pour continuer de le suivre de près, les parents ont accepté qu'on cueille de l'information sur lui, et voilà, nous en sommes à l'analyse et à la recommandation.

C'est sans doute une des étapes la plus importante et sans doute aussi, parmi les plus difficiles. Chaque cas est donc analysé par un comité. Plus le cas est important, selon la gravité des problèmes que l'élève rencontre, plus le comité compte un nombre accru de membres. Le titulaire, le directeur de l'école, les personnes-ressources analysent systématiquement la situation et inventorient des solutions et formulent une recommandation qui est soumise aux parents.

Si les parents disent non, il y a toutes sortes de raisons pour lesquelles les parents peuvent dire non, donc si les parents disent non,

on dépose notre bilan personnalisé dans le dossier et on termine là. On continue de le suivre le mieux possible. Par contre, si les parents disent oui, on monte un programme personnalisé qui comporte deux parties principales: l'élaboration et l'application.

Ce programme personnalisé, à l'école institutionnelle des Trois-Cantons, regroupe tout ce qui a été accumulé concernant un enfant et les recommandations de services particuliers à lui rendre. Voyons un cas.

Un élève de l'Île-aux-Coudres a des problèmes d'apprentissage décrits au bilan personnalisé dans lequel on a identifié les difficultés de l'enfant, ses forces et ses faiblesses. Tenant compte de ses difficultés, on a décelé les problèmes-clés d'apprentissage, on a transformé et formulé cela en objectifs d'apprentissage et on obtient le programme personnalisé.

Nous avons donc monté un programme à partir des objectifs du bilan. Ces objectifs sont décrits dans le programme et nous avons à notre disposition des moyens d'évaluation. De sorte qu'en appliquant le programme, nous procédons à des évaluations ponctuelles de temps en temps et les parents sont informés tous les mois et le professeur doit noter toutes les conversations qu'il a eues avec les parents. Les communications peuvent être verbales, mais le titulaire doit faire un rapport écrit 5 fois par année, dans lequel on dit aux parents quels sont les objectifs atteints par l'enfant, comment l'enfant s'est comporté face à son apprentissage. L'évaluation ponctuelle faite tous les mois permet au besoin d'ajuster le programme. C'est bien évident qu'un programme tracé au mois de novembre peut être révisé en cours d'année. Il est nécessaire de vérifier l'évolution et de faire des ajustements qui peuvent s'imposer. À la fin de l'année, on procède à une évaluation sommative de ce programme et cela nous amène à un nouveau départ. Ce nouveau départ c'est le but ultime visé, d'intégrer l'enfant dans la classe régulière sans autre support que les autres reçoivent.

Ainsi, quand nous décelons un enfant qui démontre des difficultés, nous entreprenons une analyse de ses problèmes, de ses difficultés, de ses forces, ce qui nous conduit à faire une recommandation pour savoir ce qu'on peut faire avec lui. Cette recommandation est soumise aux parents et peut mener à l'élaboration et l'application d'un programme personnel pour l'élève. Finalement, nous procédons à l'évaluation de ce programme-là pour favoriser le plus tôt possible la réintégration dans une classe régulière.

Exposé de **M. Maurice Plante**
Coordonnateur en adaptation scolaire
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

Il est intéressant de noter que la commission scolaire du Gouffre vit une expérience semblable à la commission scolaire de Saint-Hyacinthe, particulièrement au bilan personnalisé que nous, nous appelons « le bilan fonctionnel ». En premier lieu, je vais vous présenter les services offerts par la commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Ensuite, je vous décrirai les instruments dont nous disposons pour notre expérience.

Le nombre d'élèves à la commission scolaire de Saint-Hyacinthe est plus considérable que celui de la commission scolaire du Gouffre. Nous avons, en effet, environ 4 400 élèves de niveau primaire, répartis dans 14 écoles dont une est institutionnelle. Le milieu est mi-urbain, mi-rural; la moitié de nos écoles sont à la ville, les autres sont à la campagne.

Nous avons des classes spéciales pour certaines clientèles. Cependant, mes propos porteront principalement sur l'intégration et sur le principal moyen que nous avons utilisé pour favoriser cette intégration. Pour nous, l'intégration a été définie à partir de certaines constatations. Nous nous étions dit, il y a 4 ans, lorsque je suis arrivé comme coordonnateur, que nous pourrions fermer toutes les classes spéciales pour ramener ces enfants dans les classes régulières. Il y avait cependant le problème que dans bien des cas, plusieurs de ces enfants étaient déjà sortis depuis un bon moment, il y avait 4, 5 ou 6 ans parfois, où ces enfants étaient en classe spéciale. Il aurait pu être fort difficile de les ramener en classe régulière.

Nous avons donc voulu jouer un autre pari, en laissant pour un temps ces enfants dans les classes spéciales pour nous préoccuper des enfants qui étaient dans les classes régulières. Pour ces enfants, nous voulions prendre les moyens pour les maintenir dans les classes régulières, en leur fournissant des ressources selon leurs besoins et leurs difficultés. Pour identifier les besoins, il y avait alors un instrument que le ministère nous proposait, c'était le bilan fonctionnel. Or, pour chacun des enfants, ce qu'il y avait d'important, si nous voulions le maintenir en classe régulière, c'était d'abord d'identifier ses besoins.

Pour ce faire, nous avons proposé un outil que nous appelons la « formule d'aide » ou le bilan fonctionnel. Par la suite, après analyse, nous avons examiné la situation de chacun des enfants, pour connaître quels services il fallait à chaque enfant, dans son école, pour le maintenir le plus longtemps possible dans une classe régulière. La classe spéciale étant une dernière ressource, en bout de ligne, c'est-à-dire une ressource utilisée après avoir procédé à tous les essais en classe régulière.

Pour présenter l'expérience vécue à la commission scolaire Saint-Hyacinthe, nous avons préparé deux vidéos. Le premier est à l'intention des parents et explique la démarche que nous voulions proposer, et

Note : MM. Jean-Louis Tousignant, *rééducateur de langage* et Denis Tardif, *psychotechnicien* ont également participé à l'élaboration des documents présentés à l'atelier.

fait ressortir leur rôle dans cette démarche. Pour nous, la participation des parents est un des aspects les plus importants dans l'intégration des enfants.

Le deuxième vidéo raconte les expériences vécues par des intervenants. Nous avons demandé à des directeurs d'école, des parents, des enseignants, des orthopédagogues, des psychologues et une orthophoniste, de nous dire comment ils ont vécu cette démarche de formule d'aide? Quels sont les résultats obtenus? Est-ce que cela vaut le coût? Quelles sont les exigences d'une formule comme celle-là.

Une discussion entre les personnes-ressources et les participants à l'atelier a suivi la projection de ces deux vidéos.

PRINCIPES PROPOSÉS DANS LA SÉRIE FORMULE D'AIDE

Intervention adaptée aux besoins de l'élève qui a des difficultés

- Connaissance des besoins et des ressources de l'élève qui a des difficultés;
- Connaissance des ressources dans l'école, dans la famille, dans le milieu;
- Recherche de moyens d'intervention pédagogiques applicables dans le milieu le plus normal possible.

Approche positive

- Observation des forces de l'enfant;
- Vue globale de l'enfant et de la situation.

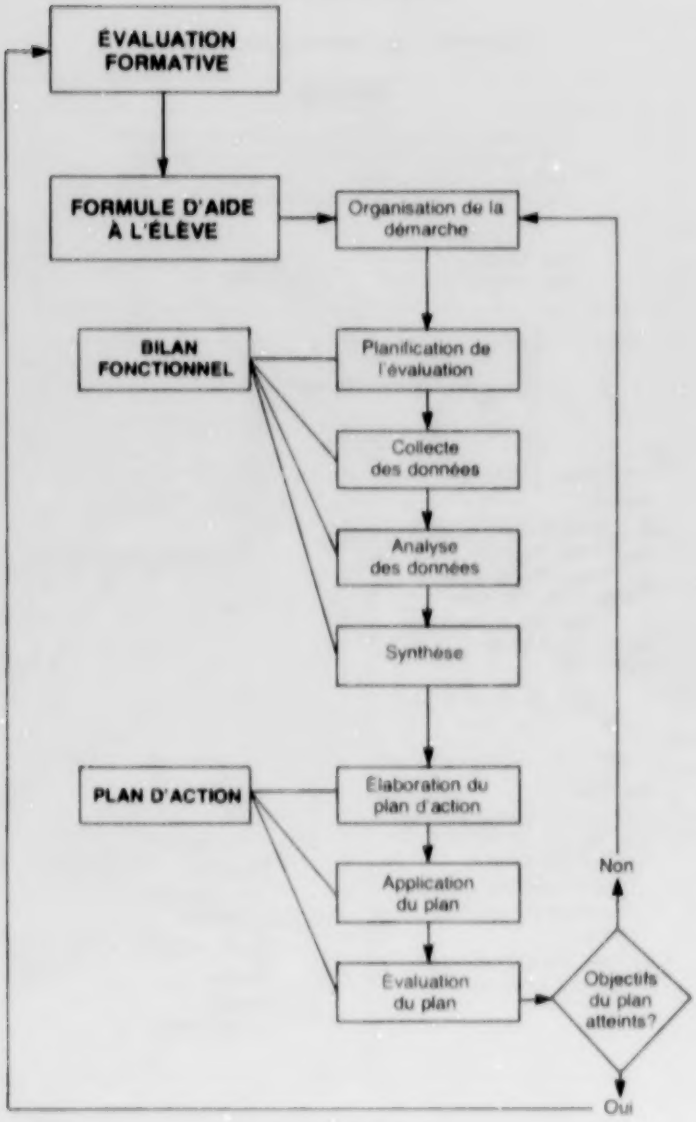
Approche intégrée

- Concertation des intervenants sur un objectif commun: aider un enfant qui a des difficultés;
- Participation de la famille;
- Participation de l'élève.

Évaluation au service de l'intervention pédagogique

- Recherche des éléments sur lesquels on peut agir à l'école;
- Continuité entre l'évaluation et l'intervention régulière (évaluation formative) et l'évaluation pour satisfaire un besoin particulier (bilan fonctionnel);
- Préparation d'un plan d'action adapté aux besoins de l'élève.

Étapes de la série « formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés »



(Documents déposés à l'atelier)

Bilan fonctionnel

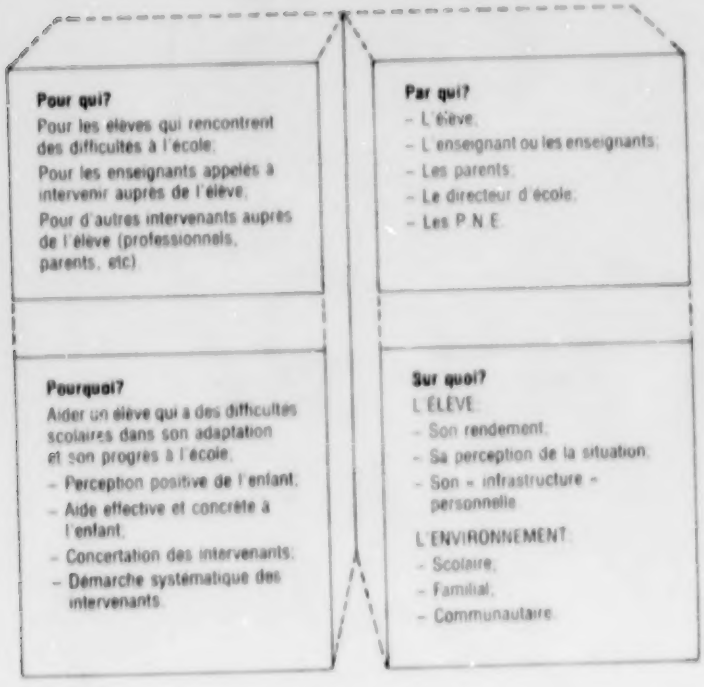
Définition et éléments de contenu

Définition

Un ensemble de données décrivant les forces et les faiblesses d'un élève qui rencontre des difficultés ainsi que les conditions de son développement, le tout préparant un plan d'action applicable dans le contexte le plus normal possible.

Contenu	Processus
Bilan fonctionnel	Évaluation
Plan d'action	Intervention

Éléments de contenu



ATELIER 5

LE RETOUR DES DÉCROCHEURS

LE RETOUR DES DÉCROCHEURS

Plusieurs jeunes adultes manifestent le désir de retourner aux études. Bien souvent, ils se considèrent trop âgés pour retourner dans une classe régulière ou trop jeunes pour avoir accès et profiter des services de l'éducation aux adultes. Les participants à cet atelier ont eu l'occasion d'échanger avec des représentants de l'École Marie-Anne de la CECM et du projet « Relance » du Service de l'éducation aux adultes des commissions scolaires Chicoutimi, Valin et Baie-des-Ha! Ha!

Équipe-atelier

Animateur: M. J.-Maurice Éthier — *Président, Commission scolaire Sainte-Thérèse*
Président, Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes
Membre du C.A. de la FCSCQ

Secrétaire: M. Jean-Paul Vermette

Personnes-ressources: M. Roger Chagnon
M. Fernand Palin

Expérience de l'école Marie-Anne

Exposé de **M. Roger Chagnon**
Directeur École Marie-Anne
Commission des écoles catholiques de Montréal

Je voudrais vous présenter l'expérience vécue à l'école Marie-Anne, l'école pour décrocheurs, qu'on essaie d'identifier maintenant « L'école des raccrocheurs ».

Vous admettrez que le terme *décrocheur* a quelque chose de péjoratif dans l'esprit des gens, plus autrefois que maintenant, mais il en reste assez pour que certaines personnes pensent qu'un décrocheur c'est un bandit, c'est un drogué, c'est un délinquant. Si cela peut arriver, ce n'est pas exact dans tous les cas. Vous m'excuserez si, parmi vous, il y en a qui ont déjà entendu ce que je vais dire.

En premier lieu, j'aimerais vous faire un bref historique de l'École Marie-Anne, l'école pour raccrocheurs. Il y a quatre ans, un conseiller pédagogique à la commission scolaire de Montréal avait participé à un congrès où il avait rencontré des personnes responsables d'un service de cours du soir pour des élèves de secondaire V qui n'avaient pas terminé leur cours parce qu'ils avaient échoué une matière ou deux, qu'ils étaient restés hors circuit ou encore, ils s'étaient inscrits dans un cégep avec la condition de terminer leur cours secondaire. Il y avait aussi le cas des élèves inscrits dans une école secondaire de jour, mais qui termineraient en juin sans avoir de certification parce qu'il leur manquait une des matières obligatoires à la certification. Or, on avait donc instauré un cours pour ces catégories.

De retour à Montréal, ce conseiller pédagogique a présenté, au service des projets éducatifs à la CECM, un projet semblable. La CECM a alors décidé de mettre ce projet en application à l'École Marie-Anne. Pour ma part, au retour des vacances, j'ai appris qu'il y aurait des cours du soir à l'École Marie-Anne. Évidemment, je n'étais pas tellement heureux de la chose. J'avais déjà vécu, à Saint-Luc, une expérience de cours du soir avec tous les problèmes que ça peut comporter. Les enseignants de jour dénonçant que tout avait été laissé à l'envers par ceux du soir et ceux-ci qui disaient qu'ils retrouvaient leur classe en mauvais ordre par ceux du jour. On prétendait que des choses avaient disparu à cause du soir, d'autres étaient déplacées à cause du jour. J'avais autant de problèmes d'organisation ou d'administration de jour que si j'avais eu en même temps la responsabilité de l'école du soir. J'ai alors offert de prendre la direction des cours du soir, en plus de l'école de jour, pour un an.

La proposition a été acceptée et je me suis laissé prendre au jeu. L'expérience dure depuis 4 ans. Nous avons constaté qu'en inscrivant les élèves à ces cours réservés à des élèves de 5e secondaire, on rencontrait aussi des élèves qui avaient abandonné leur cours en 3e secondaire ou même en 2e secondaire ou encore en 4e. Eux aussi voulaient s'inscrire. On devait alors leur dire immanquablement à chaque fois que ce n'était pas pour eux. Les jeunes demandaient quoi faire, s'il y avait une place pour eux dans une classe régulière, à 18 ans

et en 3e secondaire, on ne pouvait les insérer avec de tout jeunes de 12 ou 13 ans.

De sorte qu'à se faire poser la question, nous avons pensé pouvoir transposer le jour les cours du soir, mais pour des élèves de 3e, 4e ou 5e secondaire. Nous nous sommes mis à bâtir un projet. Nous avons demandé au service d'informatique le nom de tous les étudiants qui avaient laissé l'école au niveau secondaire, à partir de la 3e année, depuis un an et demi. Il y en avait 5 400, c'est surprenant. Pourtant, dans la province, il y en a 55 000 chaque année. Au Québec, 40 p. cent de nos jeunes ne terminent pas leurs études secondaires. Bien des expériences ont été lancées au point de vue prévention; on faisait passer des tests aux élèves pour déceler ceux qui, éventuellement, pouvaient décrocher. Mais, que pouvait-on après? Que pouvait-on faire pour ceux qui étaient dans la rue? Personne ne pouvait faire passer de tests à ceux qui avaient déjà décroché. Pour revenir à notre expérience, sur les 5 400 à qui on a envoyé une lettre leur disant que l'École Marie-Anne était prête à les recevoir s'ils désiraient revenir aux études en septembre, dans tel ordre d'organisation, nous escomptions à peu près 200 à 300 réponses. Nous en avons reçu 650. Dès la première session, nous avons fonctionné avec 650 étudiants et cela se poursuit depuis quatre sessions. On inscrit une cinquième session pour l'an prochain. Nous en sommes à 710 inscrits et nous avons des appels tous les jours.

Nous ne voulons pas dépasser 700 parce que nous voulons, et c'est un objectif primordial, être à l'écoute de chacun des élèves. Parce que quand l'élève vient s'inscrire, on lui fait passer une entrevue, on lui demande pourquoi il a décroché, et pourquoi il veut raccrocher. Nous essayons de détecter le mieux possible son degré de motivation.

Les trois critères d'acceptation, c'est d'être très motivé, d'avoir laissé les cours depuis au moins un an et d'être de niveau III, IV ou V du secondaire.

On essaie aussi, lors de l'entrevue, de découvrir pourquoi il a décroché dans le temps. Qu'est-ce qu'il a fait depuis et pourquoi il veut raccrocher maintenant.

Le plus souvent, ce que l'élève nous dit, c'est qu'à l'école, à tort ou à raison, il se sentait un numéro. Remarquez bien, c'était froid, il n'y avait pas de contact possible. Plusieurs voulaient raconter leurs différends avec leurs parents mais le lendemain, à l'école, le professeur ne voulait rien savoir d'eux. Ils se sentaient démunis et rejetés. Il leur restait à s'organiser tout seul et à aller gagner leur vie. Voilà en gros ce que chacun des étudiants nous disait. Certains avaient été victimes d'une longue maladie, des filles avaient laissé pour avoir un enfant et l'avaient élevé pendant un certain temps. Pour d'autres, c'était des problèmes d'ordre financier suite au décès du père ou de la mère, de sorte qu'ils devaient aider la famille. Pour quelques-uns, le père était en chômage, la famille réclamait qu'ils aillent gagner un peu d'argent pour aider les autres frères et soeurs.

Nous avons donc rencontré des problèmes familiaux, des problèmes venant de l'école où on disait les cours ennuyants, le professeur indifférent, etc. L'exemple d'une fille qui a laissé à cause de l'éducation

physique, elle se trouvait trop grosse et ne voulait pas mettre de short. Chaque fois que le cours d'éducation physique arrivait, la fille sortait et à la longue, il lui a fallu décrocher; cet exemple est assez révélateur. De telles raisons peuvent nous sembler futiles mais pour l'enfant ou pour l'adolescent, c'est excessivement important. Il y a évidemment le problème de la drogue; certains en ont trop pris, d'autres en ont vendu et ont été mis à la porte.

Connaissant les causes du départ, nous voulions découvrir par la suite pourquoi l'élève voulait revenir. Est-ce bien lui qui était motivé? Quelques-uns nous ont conté des blagues. Ceux qui revenaient parce qu'ils en avaient assez de chercher de l'ouvrage, de ne trouver que d'humbles travaux, ceux-là se disaient: « Je vais aller chercher un diplôme qui me permettra de trouver un ouvrage rapportant plus que le salaire minimum », d'autres enfin, pour poursuivre des cours au cégep.

Il y a ceux à qui on a refusé du travail parce qu'ils n'avaient même pas le strict minimum, le certificat de 5e secondaire. Certains nous étaient envoyés sous prétexte que lorsqu'ils passeraient devant le juge, ils auraient une peine moins lourde. Ceux-là, évidemment, n'étaient pas très motivés et la plupart de ces élèves disparaissaient après deux ou trois semaines.

Certains jeunes étaient poussés par les parents. Quant on voyait un jeune qui venait avec ses parents, c'était très mauvais signe. Surtout si lui ne disait rien et que la mère parlait tout le temps... On disait à la mère: « Si vous voulez vous inscrire, nous vous prenons immédiatement, mais si c'est votre fils qu'il faut inscrire, nous devons le refuser parce que lui n'est pas motivé. »

À la première session, j'ai eu un problème de « pushers ». Nous en avons découvert trois la première semaine. Cela m'a valu une menace de mort et d'autres inconvénients. Il s'agissait d'une clientèle nouvelle de 700 nouveaux élèves dont plusieurs avaient décroché dans le temps à cause de la drogue et certains n'étaient pas complètement guéris.

Pour revenir à notre propos, ce sont là quelques-unes des causes qui font que les élèves décrochent. Nous cherchons aussi pourquoi ils raccrochent. Pendant la semaine d'inscription, il est presque incroyable d'entendre ce que certains jeunes ont vécu, eux qui n'ont souvent que 16, 17, 18 ans; j'en ai 48 et je n'ai pas vécu la moitié de ce qu'ils ont vécu à 18 ans. Récemment, une fille arrive dans mon bureau et me dit: « M. Chagnon, j'ai 18 ans aujourd'hui ». Je lui souhaite bonne fête et elle me dit « ma mère m'a souhaité la même chose ce matin, mais elle m'a donné un cadeau en plus; elle m'a dit: ça fait 18 ans que je voulais te le dire, c'est ce matin que je te le dis — tu es dehors ». Dites-moi, que fait-on dans un tel cas? Pas de place ou demeurer, pas de moyens financiers, nous sommes au mois de mars, elle finit en juin. Elle est inscrite au cégep et acceptée. Alors, devant des cas semblables, nous avons dû inventer...

L'école a mis un service de placement sur pied pour essayer de dépanner les étudiants qui n'avaient pas les moyens financiers. On a fait des démarches auprès du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu pour essayer de faire augmenter un peu les montants

des allocations sociales. Nous avons libéré des professeurs pour exercer un suivi aux élèves. Si un élève s'absente, pour ne pas qu'il retombe, nous devons aller le chercher pour connaître les raisons d'absence. Nous nous sommes payés des services à même le personnel régulier qui nous était alloué, au même titre que toute autre école, en augmentant un peu les groupes pour libérer quelques professeurs à demi-temps ou à tiers-temps.

Ce type d'intervention a fait le succès de notre école. Nous nous étions fixé comme objectif de garder à l'école 50 p. cent des élèves qui s'y inscrivent. À la première session, nous avons gardé 66 p. cent des élèves. Depuis lors, le taux de continuité joue entre 70 et 72 p. cent. Il y a encore 25 à 28 p. cent qu'il faut essayer d'aller chercher, ce serait l'idéal sans doute, mais difficile à atteindre. C'est pourquoi il faut créer des services, inventer des services, les rendre accessibles et essentiels, puis demander qu'on nous les accorde de façon permanente.

Nous aurions pu, à l'ouverture de l'École Marie-Anne, dire à la commission scolaire: nous avons besoin de ça et ça. Mais nous ne savions pas plus que la commission scolaire ce dont nous avions besoin. Ainsi, nous aurions pu demander des services non utiles. Nous n'avons demandé que le strict minimum pour voir ce que ça prenait, à la longue, et de façon très essentielle. Nous avions comme première préoccupation de survivre puis, au besoin, de demander de l'aide, soit à la commission scolaire, soit au gouvernement.

Notre succès se situe plus au niveau du personnel qu'à celui des services. Nous avions demandé de choisir nos enseignants. On nous l'a refusé, évidemment; on s'y attendait parce que la convention ne nous permet pas de sélectionner les enseignants; il faut procéder selon l'ancienneté. Nous avons pris une autre tactique, sans tricher avec la convention. J'ai demandé l'autorisation au directeur général d'adresser dans toutes les écoles secondaires une invitation au personnel enseignant qui aurait eu l'idée d'enseigner à des décrocheurs, de venir voir ce que c'était des décrocheurs, de venir voir ce que serait l'École Marie-Anne. Il y a 600 personnes qui se sont présentées, je leur ai mis le tableau très noir « foncé » pour éviter les illusions, pour décourager ceux qui pensaient qu'ils n'auraient rien à faire. Malgré tout, je n'en ai pas mis assez; ce fut pis que prévu... ce fut un défi pour le personnel et pour moi.

Nous nous disions que toute la province allait avoir les yeux sur l'école et cela a été vrai. Il y eut plusieurs émissions de télévision, des articles dans les journaux, etc.; les étudiants se sont dit: « il avait raison, tout le monde a les yeux sur nous ». Cela a aidé les jeunes à relever le défi; cela a aussi aidé les professeurs. Nous demandons à chacun de nos enseignants trois heures de disponibilité par semaine dans leur tâche. Sur 38 instituteurs, aucun ne fait moins de 9, 10, 12 ou 15 heures par semaine. J'ai même dû avertir les étudiants de laisser leur professeur dîner en paix au moins une demi-heure, s'ils voulaient les avoir jusqu'à la fin de l'année. Malgré tout, la plupart des enseignants tiennent à demeurer à l'école. Plusieurs professeurs, à qui nous avons demandé de nous dresser un bilan de leur année, nous ont signalé qu'ils avaient repris goût à l'enseignement, que la vocation qu'ils croyaient avoir perdue, leur était revenue.

Les enseignants ont développé un travail d'équipe dès le début de l'année. Je n'aurais jamais cru que ce fut possible, à moins de trois ou quatre ans de fonctionnement. Par un concours de circonstances particulières, ce serait un peu long à expliquer, j'ai eu de jeunes enseignants qui ont permis de développer un esprit d'équipe formidable. Les professeurs, en effet, ont relevé le défi en préparant leurs cours, en modifiant leur approche pour ramener à 90 heures le programme d'études qui se donne habituellement en 125 heures. Comme en août il manquait 19 titulaires, ceux qui étaient déjà engagés ont préparé les cours pour ceux qui n'étaient pas entrés. Les 19 professeurs ont donc préparé leur travail en double pour les 19 qui allaient venir, puis dans l'espace d'une journée, par équipe, ils ont déblayé le terrain avec les nouveaux arrivants, ils les ont informés du genre de clientèle qu'ils devaient recevoir, comment eux-mêmes avaient prévu les approcher et enfin, ils leur ont passé leur préparation de classe.

Cette façon de procéder a donc développé un esprit de corps nécessaire puisque les 38 enseignants venaient de milieux différents. On aurait pourtant cru, après seulement quelques jours qu'ils étaient ensemble depuis 10 ans. Ce fut le même phénomène chez les élèves. Le fait qu'ils avaient tous vécu des problèmes, qu'ils avaient tous le désir de revenir ou qu'ils étaient motivés à revenir, les unissait. Ainsi, à l'inscription, plusieurs sont arrivés à 9h et ne sont repartis qu'à 4h de l'après-midi. Ils ont dîné ensemble, jasé ensemble, ils se retrouvaient entre eux. Au lieu d'être les grands « niais » de 18 ans dans une classe d'élèves de 13 ans, ils étaient avec des élèves de 16, 17, 18 et 19 ans comme eux.

Quand un élève voulait « redécrocher », les autres le retenaient et l'encourageaient: « écoute, fais pas le fou, tu as eu ta chance, va-t-en pas, on va t'aider ». L'élève acceptait mais expliquant sa situation: « je n'ai pas d'argent, je n'ai même pas de quoi manger demain matin ». Des professeurs ont mis la main dans leur poche et ont établi un fonds spécial, un fonds de dépannage; quand un étudiant est mal pris, nous lui prêtons 10 $ ou 15 $ selon nos disponibilités. Nous avons présentement environ 3 000 $ dans le fonds et l'élève vient emprunter, sur son honneur; il nous le remet quand il est capable. Alors, il y a un roulement qui se fait, on leur dit à chaque fois: si tu ne le remets pas, tu seras le premier à ne pas remettre le prêt. Nous lui faisons comprendre aussi que nous avons besoin de tout notre montant pour aider d'autres élèves en difficulté. De sorte, qu'en général, ça va assez bien, on en perd un peu, mais dans l'ensemble, ça va assez bien.

Par ailleurs, les élèves s'entraident beaucoup. Ils s'occupent aussi de la discipline en classe. Un enseignant qui est excellent mais qui n'a pas d'autorité devient vite un professeur très médiocre parce qu'il n'est pas capable de passer son enseignement. Cependant, dans une classe où ce sont les élèves qui font leur discipline, il est heureux et ça lui donne des ailes nouvelles. Il n'est pas rare de voir des étudiants, à la pause-café, qui s'en prennent à l'un des leurs: « t'es trop jeune pour nous; à l'Ecole Marie-Anne, tu n'as pas compris qu'ici on vient suivre des cours et qu'on n'a pas de temps à perdre. Si tu n'es pas intéressé, reste donc chez-vous ». Il arrive que le gars reste chez-lui le lendemain, c'est une partie des 28 p. cent de redécrochage. En fait, environ 12, 13 p. cent

laissent leurs études à l'invitation d'un confrère de classe. Ou encore, si un élève s'absente trop, les autres lui disent que lorsqu'il s'absente trop et qu'il revient en classe, il les dérange par ses questions, que s'il avait été présent, le professeur aurait répondu à ses questions au bon moment. Ainsi, cela les encourage et il y a moins d'absences.

Ces élèves manquent de sécurité quand ils arrivent; ils exigent beaucoup et ne veulent surtout pas perdre leur temps. Il ne faut surtout pas qu'un professeur dise qu'une partie de programme peut être vue rapidement. S'il veut le faire, il est mieux de ne pas le dire parce que s'il le dit, il ne pourra pas le faire, les élèves lui diront: « Ah non monsieur! Vous allez voir ça comme les autres parties parce que nous avons déjà été pris avec un professeur qui a dit que ce n'était pas important, pourtant il y eut 3 ou 4 questions à l'examen du Ministère ».

L'élève veut être évalué continuellement. Il a vécu des échecs scolaires et sur d'autres plans, c'est donc important pour lui de sentir qu'il est capable de faire quelque chose. Pourtant, lors d'un premier examen, s'il y a échec, l'élève peut vouloir abandonner; c'est pourquoi nous disons aux maîtres, pour les premières semaines, de donner des notes encourageantes, non pas des notes inutiles mais des points d'encouragement et graduellement, de resserrer pour arriver, à la longue, à une évaluation juste. Au début, ces jeunes sont très méfiants. L'enseignant est étudié sous toutes les coutures. Il doit presque mettre des gants blancs et même les laver souvent pour être sûr qu'il n'y a pas de petites taches. Il lui faut apprivoiser ses élèves. S'il n'est pas capable de le faire dans les deux ou trois premières semaines, sa classe va se vider. À l'École Marie-Anne, plus encore qu'ailleurs, les élèves ne pardonnent pas à un professeur qui n'est pas préparé. Si le professeur ne semble pas compétent, parce qu'ils ont vécu des expériences difficiles, si l'enseignant n'est pas capable de passer sa matière, les élèves vont le lui dire. Voici un exemple: l'an passé, il y eu une contestation à Montréal, je pense dans la province aussi, à propos de la note de passage (60%) pour secondaire I et II. À certains endroits, les élèves de 3e, 4e, 5e secondaire ont débrayé avec ceux des premiers niveaux. Chez nous, les secondaires I et II ont débrayé pour faire comme tout le monde (parce que j'ai aussi, à l'école, les secondaires I et II réguliers) mais les élèves de 3e, 4e et 5e années des décrocheurs ne sont pas sortis. Ils sont tous venus à l'école. Un enseignant, pour rire, a dit un jour: « vous n'embarquez pas vous autres »? La réponse a été très rapide, un élève lui a dit: « Vous, monsieur, vous êtes payé pour enseigner, fermez-la puis enseignez ». Ils sont aussi directs que ça, mais ils sont, malgré tout, très attachants, sympathiques. Si le professeur se formalise d'une réponse un peu brusque, il va gâcher tous les contacts qu'il a essayé d'établir. C'est à lui de prendre l'élève à part et de lui dire qu'entre adultes, on peut se parler sans se crier des bêtises en classe. Il faut comprendre que l'élève qui s'en est fait crier continuellement chez-lui et aussi à l'école, où on lui a toujours dit « toi, ta trappe, puis assieds-toi, dérange-moi pas »; celui-là est habitué à répondre de façon brusque, il a été élevé de cette façon. Si le professeur le prend mal en partant, il vient d'en faire un redécrocheur.

L'approche humaine est grandement importante. Un professeur, pour enseigner à ce genre de clientèle, doit posséder trois choses: de grandes oreilles, un grand nez, puis un grand coeur.

De grandes oreilles pour être capable d'écouter l'élève, un grand nez pour avoir du flair, pour savoir lire entre les lignes, enfin un grand coeur pour être capable de rester disponible après 4h, 4h30, 4h45, et dire au jeune « tu as un problème, assieds-toi, on va essayer de le régler, de trouver une solution ». Parce que l'élève, quand il a un problème, ce n'est pas le lendemain qu'il veut qu'on le règle, mais tout de suite. Pour ma part, mon bureau est ouvert de 7h30 le matin à 10h30 le soir.

Ces élèves-là paniquent devant un examen. Ils ont peur d'un autre échec après tout ce qu'ils ont vécu, parce que ce serait, pour eux, la preuve qu'ils sont des bons à rien. C'est pourquoi le premier succès de ces jeunes est très important et c'est au professeur de s'organiser pour que chaque élève puisse en expérimenter un rapidement. Il faut être capable d'aller chercher des étudiants. Si le professeur ne se donne comme tâche que d'enseigner seulement, il n'est pas à sa place. Il y a des élèves, dans chaque groupe, qui sont de niveau enrichi, d'autres de voie régulière et enfin certains en « allégé ». Mais, il n'y a pas de telles subdivisions. Il importe que l'enseignant soit capable de faire la distinction dans sa classe puis de donner à chacun ce dont il a besoin. Voici, en gros, l'organisation technique: chaque cours se donne en deux demi-journées de 3 heures pendant 15 semaines, ce qui veut dire 90 heures de cours par matière. L'élève peut prendre un maximum de 4 cours, ce qui veut dire 24 heures de cours par semaine, soit huit demi-journées sur dix. Il peut en prendre moins, ça lui prendra plus de temps pour faire son cours, mais c'est le maximum qu'il peut prendre.

Nous voulons laisser deux demi-journées ou une journée complète à chaque élève pour qu'il fasse de la récupération. Pour ces élèves qui ont abandonné depuis quelques années, il y a beaucoup de choses qu'ils ont oubliées, ils ont besoin de récupérer. Soit que le professeur donne des séances de récupération en dehors de ses cours ou pendant les cours en laissant les autres à l'ouvrage.

Donc, l'élève a un maximum de 4 cours pendant 15 semaines, après quoi, il y a quelques jours d'arrêt, puis il y a les examens du Ministère. L'élève qui réussit passe au degré supérieur.

En 3e secondaire, nous leur donnons des matières de base: français, anglais, mathématiques, géographie. En 4e secondaire, les matières de base: français, anglais, mathématiques et histoire. En 5e cependant, il y a le français et vie économique qui sont obligatoires ; les autres matières, ce sont des choix. Plusieurs élèves viennent prendre une session de plus pour les sciences. Nous leur donnons la possibilité de venir chercher 18 crédits, c'est le minimum actuel pour obtenir une certification. Plusieurs de nos élèves sortent avec 22, et/ou 26 crédits, en plus de ce qu'ils avaient accumulés lorsqu'ils étaient à l'école. L'an passé, nous avons eu 70 p. cent de nos élèves qui ont été acceptés au cégep au premier tour. Pour septembre 1983, au premier tour, 53 p. cent de nos élèves ont été acceptés pour toute la région de Montréal, ce taux est d'à peu près 45 à 48 p. cent, au deuxième tour, notre pourcentage est de 70 p. cent, ce qui est comparable aux autres. Puis, au troisième

tour, nous atteindrons 77 p. cent d'acceptation. Il nous faut travailler beaucoup avec les cégeps parce que, pour septembre, l'inscription se fait au mois de février et nos élèves ne font que commencer leur session. Ils n'ont pas de bulletins, ni de notes, ils n'ont que leurs anciens bulletins. Nous devons dire au cégep de faire un acte de foi. L'élève qui se présente chez vous est venu s'inscrire; il passera ses examens en juin. Il faut présumer qu'il les réussira.

Aujourd'hui, le taux d'acceptation varie de 70 à 77 p. cent, les jeunes réussissent très bien. Parce que des jeunes qui veulent, je vous le certifie, c'est beaucoup plus solide qu'on peut le penser. Des jeunes qui n'ont qu'une allocation de moins de 150 $ par mois pour vivre, doivent être motivés pour poursuivre. Nous faisons des démarches présentement auprès de certains ministères pour faire augmenter ce montant. Il faut avoir parlé avec plusieurs de ces jeunes pour se convaincre de leurs besoins. Certains viennent à mon bureau m'emprunter 2 $ parce que ça fait trois jours qu'ils n'ont pas mangé, ce sont de leurs compagnons qui les ont poussés pour qu'ils viennent; nous voulons développer un service l'an prochain avec la dame de la cafétéria pour calculer ce qui se jette en nourriture chaque semaine. On peut l'évaluer. On pourrait dire, au début de la semaine, vous avez droit à 50 repas gratuits pour les élèves au lieu de les jeter à la poubelle. Il est préférable de les donner que de les jeter.

Si, dans une commission scolaire, on a l'intention de faire quelque chose pour les décrocheurs, on se demande si on peut mettre un tel service sur pied, je dis oui, sûrement. Mais ce n'est pas facile.

L'idéal serait que toutes les écoles qui s'occupent présentement des décrocheurs ferment les unes après les autres. Si on pouvait développer, dans chacune de nos écoles régulières, une approche qui ferait que les élèves ne s'en iraient pas parce qu'ils trouvent ça « ennuyeux », « plat », comme ils disent, froid, qu'ils sont des numéros, il n'y aurait plus de clientèle pour de telles écoles, nous pourrions les fermer. Ce serait l'idéal, mais il y en aura toujours un certain nombre qui décrocheront pour toutes sortes de raisons; mais si on était capable, dans la province, de diminuer le nombre de 55 000 à 12 000 ou 15 000, ou même à la moitié 27 000, ce serait déjà beaucoup. On ouvre des hôpitaux parce qu'il y a des malades, mais pas à tous les coins de rue. Un journaliste me demandait récemment: « Vous ne trouvez pas, M. Chagnon, que votre école c'est comme une école privée; vous choisissez vos élèves, vous prenez les meilleurs des pires? Trouvez-vous plus facile de travailler avec les meilleurs des pires? Je lui ai posé la question suivante: « Si vous aviez l'intention d'ouvrir une station de radio, vous qui êtes animateur à la radio, et que vous vouliez des animateurs, est-ce que vous prendriez les pires des meilleurs ou les meilleurs des pires pour que ça fonctionne? Est-ce que ce serait plus facile de travailler avec les pires des meilleurs ou avec les meilleurs des pires »? « J'ai ma réponse, » dit-il.

Il nous faut donc faire un choix. Dans une école comme la nôtre, nous ne pouvons pas prendre des cas psychiatriques même si on essaie de nous en passer. Nous n'avons pas les services pour eux. Nous ne les rejetons pas, nous n'avons tout simplement pas les services pour eux. Nous ne pouvons pas non plus prendre des gens qui viennent

du professionnel court et réellement classés comme tel parce qu'ils ne sont pas capables de suivre un cours intensif. Nous en prenons quelques-uns cependant, à la condition qu'ils aient terminé leur 3e année secondaire et qu'ils l'aient réussie; nous les plaçons en 2e année du secondaire régulier. Lorsqu'ils ont terminé et réussi la 4e secondaire court, ils sont placés en 3e année du secondaire régulier à une deuxième condition, qu'ils passent un test de fonctionnement intellectuel et qu'ils le réussissent. Ceux que nous refusons, c'est pour la simple raison que nous ne pouvons pas leur rendre les services qu'on devrait leur rendre.

J'espère que mes propos vous auront éclairés un petit peu sur notre genre de clientèle, sur notre façon de fonctionner. Je m'arrête là parce que je ne veux pas prendre plus de temps et je veux vous laisser le temps d'échanger et de poser des questions.

Le projet « Relance »

Exposé de **M. Fernand Palin**
Directeur
Service d'éducation des adultes
des commissions scolaires de Chicoutimi,
de Baie-des-Ha! Ha! et de Valin

C'est un jeune projet, c'est un projet qui n'est même pas terminé. Notre action a débuté le 28 février 1983 et elle doit se terminer pour une première étape, le 30 juin prochain, et qui a eu son déclenchement par le centre d'accueil et référence du Service d'éducation des adultes des commissions scolaires de Chicoutimi, de Baie-des-Ha! Ha! et de Valin. Il n'y a qu'un seul service d'éducation des adultes dont les clientèles proviennent des trois territoires.

Notre centre d'accueil et référence reçoit des clients. Dans l'expression « accueil et référence », il y a une partie importante qu'il ne faut pas oublier, c'est la référence.

Depuis trois ou quatre ans que notre service existe, les professionnels qui y travaillent ont constaté que, pour une bonne centaine de clients, on ne pouvait les référer nulle part, parce qu'ils avaient décroché des écoles secondaires et, parce que selon les lois et les règlements, ils ne sont pas admissibles à l'éducation des adultes.

Pour la plupart, en effet, ils avaient quitté l'école secondaire depuis moins de trois ans. Or, les ententes du gouvernement du Québec avec le gouvernement fédéral prévoient que pour être admissible à des cours de formation générale à plein temps, il faut avoir quitté l'école depuis au moins 3 ans. Donc, bien des jeunes n'étaient pas admissibles et il y avait une période de temps où ils ne pouvaient s'accrocher nulle part.

Pour des gens qui travaillent dans un service d'accueil, il est très frustrant de ne pouvoir référer nulle part des jeunes qui attendent. Ces professionnels ont donc suscité un projet pour une centaine de jeunes décrocheurs âgés de 17 à 20 ans, en vue d'essayer de leur donner des services.

Dans une première démarche, nous avons adressé une demande de subvention à la direction générale de l'Éducation des adultes du MEQ pour connaître les possibilités de financement. Devant une réponse négative, les trois directeurs généraux et les trois présidents des commissions scolaires qui administrent le service d'éducation des adultes, ont demandé de pouvoir présenter un projet dans le cadre des plans d'innovation pédagogique. Nous avons donc présenté un projet au comité de coordination; ce projet avait pour objectif de répondre aux besoins de 75 jeunes décrocheurs en vue de leur fournir des services de formation générale donnés par l'éducation des adultes. On a par la suite recommandé de formuler une demande auprès de la Direction régionale du MEQ pour savoir s'il était possible de faire subventionner ce projet par le ministère de l'Éducation.

Les normes de financement pour l'enseignement régulier sont basées sur la présence des étudiants au 30 septembre. Comme notre projet a pris naissance après le 30 septembre, nous avons subi un refus de

la part du ministère de l'Éducation. Toutefois, comme les commissaires et les directeurs généraux trouvaient inadmissible de laisser ces jeunes en plan, ils ont décidé de financer le projet « Relance » par leurs revenus autonomes.

C'est ainsi que dans la dernière semaine de février, les trois conseils des commissaires ont accepté de libérer des sommes d'argent assez importantes pour donner des services à 75 jeunes décrocheurs. D'abord, les particularités du projet sont que c'est un projet qui est rattaché au service d'éducation des adultes, ce qui veut dire que l'administration est faite par la commission scolaire, mais dont la clientèle est considérée comme une clientèle adulte et intégrée à un centre de formation des adultes. Actuellement, ce centre de formation dessert plus de 200 adultes. Ils y suivent des cours de toutes sortes, y compris ceux de formation générale.

Autre particularité, nous utilisons les programmes de la direction générale de l'éducation des adultes, ainsi les jeunes bénéficient de la programmation par objectif, ce qui veut dire que chaque programme est divisé en objectifs à atteindre et que les étudiants connaissent les objectifs à atteindre pour compléter leur plan de formation. Ils connaissent également les moyens et les outils qu'ils doivent prendre pour arriver à leurs objectifs. Il s'agit, de plus, d'un enseignement individualisé où chacun des étudiants va à son propre rythme. En effet, il y a des gens qui vont plus vite et qui comprennent plus vite, il y en a d'autres qui comprennent moyennement et, enfin, il y a ceux qui apprennent plus lentement. L'enseignement individualisé permet donc à chacun de ces jeunes décrocheurs d'aller à son rythme dans son apprentissage.

3e spécificité: la reconnaissance des acquis est celle utilisée pour l'éducation des adultes, et malgré cela, le diplôme que reçoivent les jeunes est le diplôme normal de fin d'études secondaires. Cependant, il n'y a pas d'examen général à la fin de l'année. À chaque fois qu'un étudiant a atteint les apprentissages pour un objectif, il subit un « prétest » préparé par les formateurs. Par la suite, il passe le test et s'il réussit, son objectif est atteint et il passe ensuite à l'objectif suivant. Le résultat est consigné dans ses notes pour son dossier scolaire. Le rythme de chaque étudiant est donc particulièrement suivi et respecté. Nous avons, depuis le 28 février 1983, environ 68 étudiants en formation dont l'âge varie de 17 à 22 ans.

Les critères de sélection n'étaient pas compliqués. Nous n'avions aucune publicité à faire, nous n'avions qu'à fouiller dans nos dossiers pour découvrir les jeunes qui s'étaient dits intéressés. Il y en avait plus de cent. Nous avons toutefois voulu faire un inventaire de ce que pouvait représenter le nombre de décrocheurs depuis quelques années dans nos commissions scolaires. À la seule commission scolaire de Chicoutimi, depuis les 5 dernières années, nous avons inventorié 1831 décrocheurs. Nous n'avions pas les chiffres pour les autres commissions scolaires.

Nous avions quatre conditions de base pour les jeunes que nous avons admis. Premièrement, la motivation. Il fallait que l'élève ait fait une première démarche, qu'il se soit présenté à nous. Deuxièmement, l'élève devait avoir abandonné depuis au moins un an l'école régulière. Troisièmement, l'élève devait être âgé d'un an de plus que l'âge obli-

gatoire de la fréquentation scolaire. Quatrièmement, le jeune ne devait pas avoir quitté l'école depuis plus de 3 ans.

Chacun des critères est pondéré, mais chacun a sa raison d'être puisque ce projet est rattaché à l'éducation des adultes. Cette clientèle particulière n'a pas sa place dans le système scolaire actuel: très souvent, elle n'est pas admissible dans les écoles secondaires parce que ce type d'enseignement (ou de contexte) ne répond pas à ses besoins, elle n'est pas admissible non plus au plan de formation financé par le gouvernement fédéral parce qu'on exige un minimum de trois ans d'absence scolaire avant d'être admissible. Cette clientèle est donc tout bonnement dans la rue.

Pour notre première expérience, la clientèle se partage ainsi: 67 p. cent de garçons et 33 p. cent de filles. La scolarité moyenne des jeunes a été pour nous une surprise. Notre plan visait une formation pour les 3e, 4e et 5e secondaire. Or, la scolarité moyenne des 68 premiers étudiants était une 2e secondaire terminée, de telle sorte que nous avons dû, pour répondre aux besoins des élèves, ouvrir davantage vers les premières et deuxièmes secondaires en mathématiques et en français. Pour ce qui est de l'encadrement offert aux étudiants, d'abord, chaque élève avant d'être admis en formation, subit des tests de préformation en français, mathématiques et anglais. Le test permet d'évaluer ses connaissances au moment de l'inscription, parce que, après un arrêt de 1 à 3 ans, il faut parfois un certain recyclage. Par la suite, le service d'accueil et référence élabore un profil de formation pour chaque étudiant. Ce profil donne à l'élève l'information nécessaire sur ce qu'il doit faire pour répondre à des objectifs personnels. Les objectifs personnels varient selon les individus. Pour un, ce pourrait être d'avoir une 3e secondaire pour faire un cours de mécanique d'entretien; pour un autre ce serait une 5e secondaire pour aller au cégep. Aussi, il importe de fixer un objectif personnel afin d'établir son profil de formation. Il faut que l'étudiant sache le nombre de crédits exigé en français, en mathématiques, en sciences et en anglais pour compléter sa formation et atteindre son objectif.

Ainsi, sait-il aussi le nombre de semaines nécessaire pour parfaire sa formation et pour atteindre ses objectifs. Plus tard, si l'élève le désire, il peut rencontrer un conseiller en orientation pour s'assurer de l'objectif professionnel visé.

Deux jours par semaine, nous disposons de conseillers en orientation pour 68 personnes. Durant les 18 semaines de notre projet, nous allouons une moyenne de trois heures par élève pour une rencontre avec le conseiller d'orientation. D'autre part, tous les quinze jours, nous avons également un professeur complètement libéré d'enseignement pour faire le suivi de l'étudiant. Chaque étudiant peut donc rencontrer ce professeur pendant une période d'au moins 30 minutes. Le professeur fait un suivi pédagogique, il examine avec l'élève où il est rendu dans son apprentissage, mais, comme dans le cas de l'École Marie-Anne, il arrive souvent que ces rencontres débordent le cadre pédagogique et qu'on examine aussi d'autres problèmes que peuvent affronter les étudiants.

Toutes les six semaines, il y a une rencontre d'évaluation du projet par le directeur du centre, les conseillers pédagogiques, le conseiller

d'orientation, les formateurs et des représentants d'étudiants. Tous ces gens analysent l'évolution du projet.

Pour nous aussi, la relation professeur-étudiant est très importante. Comme pour l'École Marie-Anne décrite auparavant par M. Chagnon, le choix des enseignants doit être fait avec beaucoup de soins. Comme notre projet n'a fonctionné qu'en cours d'année, nous n'avions pas l'obligation d'utiliser des professeurs en disponibilité. Après vérification auprès des commissions scolaires, il n'y avait pas d'enseignants disponibles dans les matières que l'on désirait enseigner. Nous avons donc engagé des professeurs à taux horaire, et nous avons pu alors choisir les gens que nous voulions pour ce type de projet. Les gens choisis sont très dynamiques. Ça prend, en effet, un dynamisme particulier, ça prend un amour particulier pour donner ce genre de services à notre clientèle.

L'horaire est de cinq heures par jour, cinq jours par semaine. Durant les quatre premières journées, ce sont des ateliers, puisque nous sommes en enseignement individualisé. Ainsi, l'étudiant qui a son profil de formation et qui, par exemple, désire suivre 12 périodes de français par semaine, 6 de mathématiques, etc., s'inscrit simplement à 12 ateliers de français, 6 de mathématiques pour remplir son horaire. S'il n'a besoin que de mathématiques, il peut prendre 20 ateliers de mathématiques dans la semaine. Le vendredi est une journée spéciale. Le matin, il y a des ateliers de récupération où les étudiants qui pensent avoir besoin de récupérer viennent au centre pour rencontrer les formateurs disponibles, pour continuer leur apprentissage. Quand au vendredi après-midi, il est affecté aux activités complémentaires. Ainsi, les étudiants ont formé un conseil-étudiant, un comité de placement, etc. Les jeunes se prennent en charge.

Pour témoigner de l'état de satisfaction des étudiants, un montage-vidéo où le directeur du centre, M. Gabriel Savaria, est interrogé par un journaliste d'un poste local de télévision, a été présenté aux participants. L'entrevue est suivie d'une rencontre avec deux étudiants.

Pour ce qui est de l'évaluation, nous savons qu'il y a 8 étudiants sur 68 qui ont été admis au cégep pour septembre. Parmi ceux qui n'avaient pas terminé leur formation, 56 autres se sont réinscrits à notre école pour l'automne 1983. Ce qui fait que plus de 90 p. 100 des jeunes sont satisfaits.

ATELIER 6

L'ÉDUCATION HORS DE L'ÉCOLE: UNE PRATIQUE À DÉVELOPPER

L'ÉDUCATION HORS DE L'ÉCOLE: UNE PRATIQUE À DÉVELOPPER

Les mots *instruction*, *éducation* ou *formation* sont habituellement associés à la notion d'école. On va à l'école pour s'instruire, pour recevoir une éducation ou pour se former. Pourtant, plusieurs expériences comme TEVEC, Télé-université ou Télidon nous indiquent qu'il serait possible de rejoindre chacun des citoyens (adultes, handicapés, décrocheurs, etc.) là où ils sont, dans leur milieu. Les possibilités techniques existent de plus en plus. Faut-il que l'instruction, l'éducation ou la formation se limitent uniquement aux bancs de l'école?

Équipe-atelier

Animateur: M. Normand Bolduc — *Président de la commission scolaire Lotbnière*
Président de la commission scolaire régionale de Tilly
Membre du C.A. de la FCSCQ

Secrétaire: M. Andre Gilbert

Personnes-ressources: M. Claude Desmarais
M. Jean Matte
M. Jacques Morin

Exposé de **M. Claude Desmarais**
Directeur du Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire régionale de Chambly
Membre de la Commission Jean sur l'éducation des adultes

Introduction

L'éducation des adultes traverse des jours sombres depuis 81-82 suite aux coupures budgétaires et aux conséquences désastreuses des règles financières imposées à ce secteur et maintenues depuis.

Présentement, le budget du transport scolaire, celui des prêts et bourses, et le budget des surplus des commissions scolaires sont bien au-delà des sommes consacrées par le Québec au ministère de l'Éducation aux fins de l'éducation des adultes. À titre d'exemple, le transport scolaire au Québec coûte 250 millions de dollars alors que la direction générale de l'éducation aux adultes au MEQ ne dispose que de 50 millions de dollars.

Malgré le silence inquiétant du gouvernement depuis le dépôt du rapport de la Commission Jean en février 1982, donc depuis 15 mois, c'est quand même avec plaisir que, pour une troisième fois depuis 1975, j'ai accepté de contribuer au congrès de votre Fédération.

Je ne saurais trop vous inciter dans votre rôle et vos responsabilités à persévérer dans la venue prochaine d'une volonté politique sur l'éducation des adultes et surtout à réclamer avec encore plus de vigueur du gouvernement du Québec qu'il fasse connaître au plus tôt ses orientations en ce domaine. Il serait temps, après environ 18 ans d'interventions des commissions scolaires en éducation des adultes que les moyens légaux, les structures, le financement et les mandats leur soient fournis pour assumer pleinement leurs responsabilités auprès de ces clientèles.

Non-monopole de l'école sur l'éducation

Même si l'on associe l'éducation à la notion d'école et malgré l'importance du système scolaire pour contribuer au développement du potentiel humain de notre société, il faut reconnaître que l'école n'a pas le monopole et l'exclusivité de l'éducation des jeunes et encore moins des adultes.

Société éducative

C'est dans cette perspective de société éducative ou d'éducation permanente que la Commission Jean a proposé sa politique d'éducation des adultes.

Éducation des adultes et éducation permanente

Je crois utile de vous définir ces termes, car on est trop souvent porté à associer ou confondre l'éducation des adultes et l'éducation permanente et même à penser qu'il s'agirait de l'école permanente.

L'éducation des adultes, selon l'UNESCO, désigne « l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils corrigent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel,

grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant ». Conférence générale de l'UNESCO, 19e session à Nairobi (Kenya), octobre-novembre 1976.

L'éducation permanente « reconnaît l'extension de l'activité éducative à toutes les sphères de vie et d'action de l'homme. Elle définit l'homme comme un être qui apprend à travers tous ses âges et ses expériences, et non comme un être que l'on scolarise *d'abord* pour lui permettre de travailler ensuite, quitte à le ramener périodiquement à l'école pour y rajeunir des connaissances soumises à un processus accéléré du vieillissement ». G. Daoust, P. Bélanger « L'Université dans une société éducative de l'éducation des adultes à l'éducation permanente », P.U.M. 1974, p. 185.

La Commission Jean a commandé un sondage au début de 1980 parce qu'on n'avait aucune donnée par rapport aux habitudes de formation postscolaire chez les adultes.

14 000 adultes de toutes catégories, provenances, professions ou autres classifications ont été choisis. De ce nombre, environ 8 000 ont répondu. Or, de ce nombre, 55% ont déclaré avoir été en situation d'apprentissage, soit en institution, soit par des études personnelles et non contrôlées.

Nous avons découvert que 89% des répondants avaient un projet personnel, autodidacte, sans l'aide du milieu scolaire.

C'est donc dire que l'expression « éducation des adultes » englobe un champ beaucoup plus vaste que l'éducation simplement scolaire ou institutionnelle.

Crise et politique d'éducation des adultes

La crise remet davantage notre société en question. Le virage technologique bouleverse nos vies, nos rôles sociaux et notre travail. Malgré nos diplômés des 20 dernières années de réforme scolaire, un plus grand accès aux études supérieures, la loi de fréquentation obligatoire jusqu'à 16 ans, notre potentiel humain s'appauvrit ou est de plus en plus mal rentabilisé sur un marché du travail imprévisible.

L'éducation des adultes est un des moyens importants pour maintenir et développer notre potentiel humain (le développement du potentiel humain est le principe directeur du Rapport Jean). Comme la définition le mentionnait, l'éducation des adultes peut être formelle et non formelle, scolaire et non scolaire, rattrapage, professionnelle, recyclage, ajustement, etc.

L'éducation des adultes hors de l'école

La Commission Jean a prôné que l'éducation des adultes devait être tout aussi importante, considérée et reconnue sur une base égale tant à l'école qu'en dehors de l'école.

Pour développer une éducation des adultes hors de l'école, la Commission Jean a proposé diverses mesures susceptibles d'obliger la démocratisation des ressources éducatives de l'ensemble de nos milieux de vie et de travail, y compris le système scolaire.

Un diagnostic important

Cependant, beaucoup de Québécois et Québécoises ne pourraient se prévaloir de cette démocratisation de l'ensemble de nos ressources éducatives. Ils n'ont pas les outils de base, ils sont analphabètes, ils n'ont pas les capacités financières et les conditions minimales pour des apprentissages efficaces, ils sont tellement sous-scolarisés qu'ils sont incapables de profiter des divers moyens que la société offre; ce sont eux qu'il faut rejoindre en premier, là où ils sont, car ils viennent rarement à l'école, ceux-là. C'est une autre constatation de la Commission Jean. Les personnes qui ont une formation initiale sont portées à continuer à se former. Par contre, les gens qui n'ont pas eu ou très peu de contact avec l'école ont peur de l'école, de l'éducation. Ce n'est pas courant dans leur milieu, dans leur culture.

On évalue à près de deux millions les Québécois qui sont loin de tout contact avec l'éducation. Ce sont donc eux qu'il faut rejoindre, comme dit plus haut. C'est une question de formation mais aussi et surtout de dignité et de respect des membres de notre collectivité.

Des conditions minimales et essentielles à cette démocratisation pour qu'elle soit efficace:

- Une formation de base pour tous, y compris l'alphabétisation,
- Un projet éducatif de société, planifié vers l'autoformation (autonomie responsable) des jeunes comme des adultes,
- Des réformes et des transformations importantes des mentalités et des pratiques traditionnelles.

En plus de proposer une éducation des adultes réalisée dans les établissements du système scolaire ou dans l'école, la Commission Jean a proposé des moyens pour que la formation des adultes puisse se réaliser en dehors de l'école:

- Une loi-cadre reconnaissant le droit des adultes à l'éducation gratuite comme pour les jeunes, soit 13 ans de formation ou l'équivalent en milieu scolaire ou ailleurs,
- Un ministre autre que celui de l'éducation des jeunes et un office central de gestion permettant la décentralisation,
- Une mission prioritaire de formation de base, y compris une campagne d'alphabétisation (8 millions),
- Un comité ministériel d'éducation permanente pour coordonner tous les ministères concernés,
- La création d'un centre de formation à distance (15 millions),
- Le décloisonnement des contenus et des lieux de formation et la fusion de la DGEA et de la DFP du MMOSR.

Entre parenthèses, selon nous, un « savoir » ne devrait pas appartenir à un niveau scolaire. Quelqu'un qui veut apprendre, connaître, savoir, ne devrait pas être assujetti à un niveau. L'anglais par exemple, pour un adulte, ne devrait pas être classé par niveau.

Je continue la liste des moyens suggérés par la Commission Jean:

- Un système de reconnaissance des acquis, y compris le crédit d'éducation continue des apprentissages hors scolaire et la reconnaissance par équivalence.
- Des centres régionaux d'éducation des adultes décentralisés et gérés par les partenaires sociaux (travail, vie associative, vie sociale et culturelle) où le monde scolaire serait représenté tout autant que la bibliothèque.
- Des services d'accueil et référence pour aider les adultes à décider de leurs projets de formation, bien les informer et les référer aux bons endroits, aider les groupes et les entreprises.
- Des comités paritaires de formation en entreprise avec 1% de la masse salariale consacrée à la formation, 1,5% d'ici 5 ans.
- 12,5 millions aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) et les impliquer en alphabétisation.
- 2% du budget des institutions scolaires en services à la collectivité pour assurer les jonctions avec les autres intervenants (entreprises, syndicats, OVEP, organismes divers, support aux autodidactes, etc.).
- La valorisation de la formation par projet et sur mesure.
- Rapatriement des fonds et des programmes fédéraux.
- Les loisirs, les médias, les bibliothèques, les musées, les conservatoires et Radio-Québec sont conviés à l'éducation des adultes.

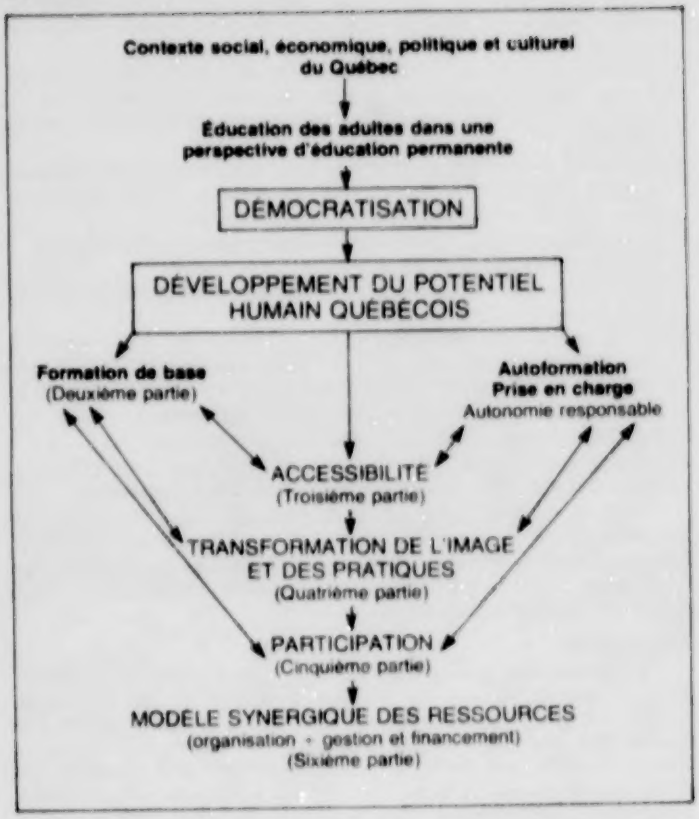
C'est là le beau défi que la Commission Jean a déposé au gouvernement. On ne sait trop ce qui se passe, le dossier est « tablette ». Des résultats devaient être publiés l'automne dernier; on a reporté cela à mai (nous y sommes) et maintenant on ne croit pas avoir de nouveau avant la fin de la présente année.

Conclusion

L'éducation des adultes n'est pas la panacée à tous les problèmes de notre temps, mais la Commission Jean croit, qu'une fois mieux outillés, les adultes pourront mieux faire face à la complexité et à la rapidité des changements que nous vivons et inventer des solutions pour y améliorer leur sort et leurs conditions de vie et de travail par l'entremise de projets de formation concrets et adaptés à leurs besoins personnels, professionnels, communautaires et socio-culturels, tant à l'école qu'en dehors de l'école. Il faut démocratiser et rendre accessibles toutes ces ressources.

L'éducation des adultes n'est pas tout, mais est un peu partout.

Annexe



Nous avons tenté de schématiser l'ensemble des éléments constitutifs d'une politique de l'éducation des adultes. Ces éléments sont en interaction constante et s'influencent mutuellement. En effet, on ne peut parler de démocratisation, si on ne permet pas à tous d'acquérir une solide formation de base. D'autre part, on ne peut parler de participation, si cette formation de base n'est pas faite dans une perspective d'autoformation et de prise en charge, et ainsi de suite.

Abrégé du Rapport Jean, p. 15

Exposé de **M. Jean Matte**
Responsable du bureau de Télématique
Télé-université
Université du Québec

La nouvelle technologie, support à l'enseignement à distance à la Télé-université

1. Ce qu'est la Télé-université.

La Télé-université est une institution d'enseignement supérieur rattachée au réseau de l'Université du Québec et dont le mandat est de dispenser un enseignement accessible à distance sur l'ensemble du territoire du Québec.

2. Les principaux programmes offerts aux enseignants par la Télé-université dans le passé.

PERMAMA (*Per*fectionnement des *ma*îtres en *ma*thématique) est un baccalauréat d'enseignement supérieur en mathématique destiné aux enseignants en exercice. Ce programme d'études permettait de les rejoindre directement dans leur milieu de travail. Vers 1976, il existait plus de 110 centres de formation sur l'ensemble du territoire du Québec.

PERMAFRA (*Per*fectionnement des *ma*îtres en *fra*nçais) fut un programme analogue à PERMAMA et était destiné aux enseignants des niveaux primaire et secondaire. Quelques universités se sont inspirées de cette formule et offrent encore ce type de services.

3. Supports technologiques à l'enseignement à distance utilisés par la Télé-université.

Le téléphone est une technologie très utilisée à la Télé-université. Il sert soit à permettre un contact personnalisé avec un intervenant engagé par l'institution afin de soutenir l'étudiant dans son processus d'apprentissage, soit à favoriser des échanges de groupe par l'usage de téléconférences qui mettent en communication des étudiants répartis sur un grand territoire.

Le ruban magnétique audio ou vidéo fut l'un des premiers supports à être utilisé de façon systématique par la Télé-université afin de véhiculer certaines informations aux étudiants à l'intérieur de plusieurs cours. Une attention particulière a été apportée afin que ces documents s'intègrent harmonieusement à la démarche pédagogique proposée aux étudiants.

Le ruban audio a souvent pris la forme d'une cassette afin d'en permettre une utilisation facile par l'étudiant, directement de son domicile. Le ruban magnétoscopique est utilisé surtout pour des activités en atelier de travail puisqu'il est plutôt rare que des individus possèdent l'appareillage nécessaire à son visionnement. Le contenu des informations véhiculées sur ce support est choisi en tenant compte de ce phénomène et une attention particulière est portée à l'intégration harmonieuse de ce contenu à la démarche pédagogique proposée à l'étudiant. D'autres fois, afin de permettre une plus grande accessibilité, le contenu

vidéo est diffusé soit par Radio-Québec soit par les compagnies de câblodistribution. Cette diffusion est effectuée en répétant la même émission à des heures et des journées différentes de la semaine. L'étudiant peut alors procéder au visionnement du document au moment qui lui convient le mieux en consultant une grille de diffusion qui lui est remise avec les autres documents du cours auquel il est inscrit.

Les câblodistributeurs sont tenus par la loi de rendre accessible à la population un canal dédié à des fins éducatives. La Télé-université utilise depuis quelque temps déjà ce canal afin de communiquer avec ses étudiants. L'avantage de cette technologie est de favoriser une interaction directe entre l'animateur et les étudiants en permettant, à certains moments, aux étudiants de communiquer avec l'animateur en studio au moyen de la ligne téléphonique.

Le projet Tel-U-Sat est une autre activité où la Télé-université expérimente l'utilisation du satellite pour rejoindre des territoires inaccessibles aux moyens traditionnels de télécommunication.

L'ordinateur est un autre outil technologique que la Télé-université utilise de plus en plus afin de rejoindre plus facilement l'étudiant et de personnaliser une partie de sa démarche d'apprentissage. Un réseau de 41 terminaux reliés par lignes téléphoniques à un ordinateur central a constitué le noeud de l'équipement télématique utilisé à l'hiver 1983. Dès l'automne 1983, le parc de terminaux passera à plus de 70 et ceux-ci seront répartis sur l'ensemble du territoire du Québec. Viendront s'ajouter à ces terminaux un minimum de 40 micro-ordinateurs afin de permettre une meilleure décentralisation de certains cours.

L'ordinateur central et ses 70 terminaux constituent un système télématique (le système PLATO) dédié entièrement à l'enseignement; il est actuellement utilisé pour des cours en informatique et en biologie à la Télé-université. Une interface PLATO-TELIDON est actuellement en phase de conception; elle permettra de rendre éventuellement disponibles, sur un terminal TÉLIDON placé directement au domicile de l'étudiant, certains cours de la Télé-université ou des banques d'information préparées par celle-ci. Dans les années à venir, le micro-ordinateur sera appelé à prendre une place de plus en plus importante dans le réseau télématique de l'Institution.

4. Cours d'informatique offerts aux enseignants par la Télé-université.

En plus d'un cours de biologie dont certaines simulations se retrouvent sur ordinateur, la Télé-université offre le cours « L'informatique c'est pas sorcier »; celui-ci propose une réflexion sociologique sur l'impact de l'informatique et une expérimentation sur terminal des divers champs d'application d'un ordinateur. À l'été, un cours dispensé en sessions intensives « Les micro-ordinateurs et leur langage » favorisera un premier contact avec un micro-ordinateur et la programmation BASIC.

À l'automne, deux nouveaux cours utilisant l'ordinateur comme support seront offerts aux étudiants; il s'agit de « Initiation aux micro-ordinateurs et de « Initiation à la programmation structurée: BASIC ». Le premier cours permet à l'étudiant d'acquérir un vocabulaire spécialisé et de connaître le rôle des divers composants internes et externes d'un micro-ordinateur. Le second présente des techniques modernes de

programmation dans le contexte de l'utilisation du langage BASIC pour la réalisation d'un projet.

À l'hiver, deux autres cours devraient être disponibles. Le premier, « Initiation à la programmation modulaire: LOGO » initiera l'étudiant à la programmation modulaire dans un environnement LOGO; ce cours s'adressera autant aux parents ayant de jeunes enfants au primaire qu'aux enseignants intéressés à ce langage de programmation. Le second cours « Apprentissage et ordinateur » est destiné aux enseignants. Il proposera une réflexion sur l'acte pédagogique et sur la façon de bien intégrer l'ordinateur au processus d'apprentissage.

En conclusion, on peut affirmer que l'emploi des nouvelles technologies permet à la Télé-université d'atteindre une clientèle à distance répartie sur tout le territoire du Québec, clientèle qu'elle ne pourrait atteindre autrement. Le succès de la Télé-université est en grande partie redevable à l'utilisation diversifiée et bien intégrée de ces technologies de télécommunication.

Exposé de **M. Jacques Morin**
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire régionale de l'Estrie

En guise d'introduction

L'objet de mes propos d'aujourd'hui est de vous faire état des pratiques éducatives hors école qui sont présentement vécues dans ma commission scolaire tant en enseignement régulier que pour l'éducation aux adultes, et d'échanger avec vous sur des pratiques à développer chez vous, sachant bien que des projets similaires, ou d'autres pratiques éducatives tout aussi originales existent et/ou sont en voie de développement dans vos commissions scolaires respectives.

L'éducation hors de l'école n'est pas un phénomène nouveau dans les commissions scolaires. Depuis une quinzaine d'années surtout, elles ont développé de nombreux projets, en particulier dans le cadre des ententes MEQ-MAS. Dans les services de l'éducation des adultes, des projets d'animation communautaire ont été réalisés dès le début des années 70.

Ce qui est nouveau, c'est le développement accentué, depuis les deux ou trois dernières années, d'alternatives de services de formation offerts aux jeunes et aux adultes dans les commissions scolaires: projets pour décrocheurs, services à l'entreprise et formation sur mesure, alphabétisation au foyer, carrefour de culture populaire, etc. Ce développement accentué de pratiques éducatives originales, hors de l'école, devra, à mon avis, devenir une des préoccupations majeures des commissions scolaires qui désirent ajuster leurs services de formation aux réalités et aux besoins de la population à desservir. Ainsi, faudra-t-il s'attendre à voir se multiplier de plus en plus des lieux éducatifs hors du réseau scolaire traditionnel.

Voici donc, ci-après, des expériences réalisées par notre commission scolaire, tant pour l'éducation aux adultes que pour d'autres types de clientèles d'élèves.

Quelques pratiques vécues à l'éducation des adultes dans le cadre de l'éducation hors de l'école

Formation offerte à la fille enceinte et à la mère célibataire en hébergement

Depuis déjà treize ans, nous organisons des services de formation à la Villa Marie-Claire, dans le cadre des ententes de scolarisation MEQ-MAS, pour les filles enceintes et les mères célibataires.

La Villa Marie-Claire, une institution du ministère des Affaires Sociales, est un Centre d'accueil et de réadaptation d'assistance-maternité pour les mères célibataires en difficulté. Parmi les nombreuses activités dispensées à la fille enceinte et à la mère célibataire (assistance à l'accouchement, support fourni à la mère dans son nouveau rôle, information et orientation vers les ressources du milieu), nous retrouvons des activités d'apprentissage et de formation offertes par la commission scolaire. Tous les programmes de scolarisation sont indi-

vidualisés et des conseillers d'orientation sont chargés d'établir les profils individuels de chacune des stagiaires. De plus, nous avons établi un mode de conversion des crédits accumulés à l'éducation des adultes pour permettre une certification dans le cadre de l'enseignement secondaire. Quelque deux cents mères célibataires bénéficient, à temps partiel, de ce programme et la moyenne d'âge s'établissait, pour l'année 1981-1982, à 19 ans.

L'alphabétisation au foyer par des bénévoles

La régionale de l'Estrie a adapté, cette année, des expériences vécues depuis quelques années dans certaines commissions scolaires et en particulier à la commission scolaire régionale de Blainville-Deux-Montagnes. Nous avons donc débuté, cette année, l'expérimentation d'une formule d'alphabétisation par des bénévoles. Notre rôle, comme institution d'éducation, consiste à sensibiliser le milieu à l'analphabétisme, à recruter des adultes qui désirent s'investir bénévolement, à rendre possible l'identification des analphabètes, à former les alphabétiseurs et à « pairer » l'analphabète avec son alphabétiseur. Les activités d'apprentissage ayant débuté en mars 1983, nous avons présentement peu d'éléments d'évaluation de ce projet. Nous croyons cependant que cette avenue est porteuse de valeurs à encourager.

Formation professionnelle à temps partiel en milieu de travail: deux cas de collaboration éducation-entreprise

1. Une concertation éducation-organisme-entreprise à Lac-Mégantic

Le centre nerveux de la région de Lac-Mégantic est situé à 110 km de Sherbrooke. La région, qui compte une population d'environ 20 000 habitants, regroupe une centaine de petites entreprises qui ne peuvent bénéficier des installations majeures d'ateliers qui sont situées principalement à Sherbrooke. Face aux problèmes d'isolement géographique, d'isolement face au perfectionnement de ses travailleurs et d'isolement face au transfert de technologie, le Service de l'éducation des adultes a créé un réseau de collaboration entre des représentants des organismes public et parapublic reliés au développement économique de la région ainsi que de représentants du milieu industriel. Ces représentants, en plus d'être informés des services offerts par l'éducation des adultes, participent à l'identification des besoins de formation des travailleurs et des moyens originaux pour répondre aux besoins des entreprises.

Le dynamisme des représentants des entreprises, la souplesse et la volonté du Service de l'éducation des adultes à se laisser influencer dans l'accueil des besoins et dans le type de réponse à donner à ces besoins, ont suscité un projet intéressant pour les travailleurs de la région qui veulent se recycler ou se perfectionner. Effectivement, les travailleurs de la région de Lac-Mégantic pourront, dès l'année 1983-1984, bénéficier d'une formation en milieu de travail. Ce programme, qui commande une collaboration étroite entre l'entreprise et l'éducation, permettra d'opérer en milieu de travail, d'offrir une formation sur mesure à des groupes restreints de travailleurs (trois travailleurs et plus), d'utiliser les équipements et la matière première qu'on trouve dans le milieu du

travail. En certains endroits, les patrons des petites entreprises acceptent d'agir comme formateurs.

2. Un service sur mesure chez Bombardier inc.

La compagnie Bombardier Inc., constructeur québécois de machinerie lourde et de produits récréatifs, multinationale, emploie à Valcourt près de 2 000 employés, de façon saisonnière. La problématique de la compagnie face à la formation tient au fait qu'elle doit former une grande quantité de travailleurs chaque année pour faire face aux changements qu'elle apporte à sa gamme de produits, au renouvellement de sa machinerie et à ses procédés de fabrication.

En octobre 1982, la compagnie Bombardier et la commission scolaire régionale de l'Estrie signaient un protocole d'entente qui portait sur la collaboration financière de Bombardier dans le plan de perfectionnement de ses personnels en lecture de plans et en métrologie et sur les services que fournira le SEA/CSRE, pour l'année 1982-1983 à cette industrie.

Par cette entente, le Service de l'éducation des adultes s'engageait à offrir des services de formation en industrie à environ 300 candidats en lecture de plans, pour une durée de 60 heures de formation, et à près d'une centaine de candidats en métrologie[1] pour une durée de formation de 45 heures. La compagnie Bombardier s'engageait à verser à la commission scolaire régionale de l'Estrie un montant d'environ 25 000 $ pour les frais de cours et d'inscription des candidats.

En somme, dans le cas de Bombardier, notre implication consiste principalement à répondre à un besoin exprimé par la compagnie après avoir fait une étude approfondie de ce besoin et avoir inventorié les meilleurs moyens pour y répondre.

Dans le cas de Bombardier comme dans celui de Lac-Mégantic, nous croyons que l'utilisation du milieu de travail comme moyen d'apprentissage s'avère rentable dans la formation et le perfectionnement de la main-d'oeuvre québécoise. De fait, le développement économique dépend prioritairement du potentiel des compétences technologiques de la collectivité des travailleurs.

Quelques pratiques vécues à l'enseignement dit régulier dans le cadre de l'éducation hors de l'école

Service de formation pour adultes handicapés dans les ateliers protégés

Depuis plusieurs années, la commission scolaire régionale de l'Estrie offre des enseignements à temps partiel aux bénéficiaires qui fréquentent les ateliers pour handicapés physiques ou mentaux.

Deux ateliers à Sherbrooke profitent de ces services de scolarisation, soit l'atelier Daisy et l'atelier La Villa. Ces ateliers visent à développer l'habileté manuelle de ses sujets en les faisant participer à des activités occupationnelles intéressantes. Les sujets qui profitent de ce service ont entre 18 et 21 ans. La commission scolaire, quant à elle, apporte

(1) Adaptation au système métrique, conversion du système de mesures impériales en mesures du système international.

son support pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

Service de scolarisation et de réinsertion scolaire pour mésadaptés socio-affectifs dans les centres de réadaptation sociale

Ce Centre de réadaptation est un centre de jour destiné spécialement à des jeunes mésadaptés socio-affectifs provenant de foyers de groupe ou de classes spéciales et pour qui, un système rééducatif s'avère nécessaire tout en les maintenant dans leur milieu naturel.

Le Centre poursuit donc deux objectifs: d'une part, la scolarisation et la réinsertion scolaire des jeunes qui lui sont confiés et, d'autre part, le support rééducatif. Ce service est né d'une entente entre la commission scolaire régionale de l'Estrie et Val-Estrie, Centre psycho-éducatif Inc., dans le cadre de la mission MEQ-MAS et est assuré par des professeurs spécialisés de la commission scolaire régionale de l'Estrie et par une équipe d'éducateurs du Relais St-François.

Service de scolarité dans les Centres hospitaliers

Depuis quelques années, la commission scolaire régionale de l'Estrie a mis sur pied un projet qui vise à maintenir chez l'enfant hospitalisé un sentiment de normalité en lui assurant la continuation de ses études. L'étudiant hospitalisé peut ainsi profiter d'un enseignement dans le Centre hospitalier même à l'aide d'outils d'apprentissage quasi auto-suffisants.

Service de scolarisation pour handicapés mentaux

Le Centre Notre-Dame-de-l'Enfant est un centre d'accueil pour handicapés mentaux et l'organisation de l'enseignement par la commission scolaire régionale de l'Estrie se fait à l'intérieur de l'établissement afin de rejoindre les enfants qui, à cause de problèmes majeurs d'adaptation, ne peuvent fréquenter les écoles du secteur public.

On y reçoit environ 35 enfants, 8 professeurs spécialisés en enfance exceptionnelle s'occupent de réadapter les handicapés.

ATELIER 7

L'ÉDUCATION DE L'AN 2000: PROSPECTIVES

L'ÉDUCATION DE L'AN 2000: PROSPECTIVES

À la lumière de ce qui existe et au rythme où s'effectuent les changements, quel sera le cadre éducatif de l'an 2000?

- Au plan des objectifs?
- Au plan des programmes?
- Au plan des méthodes d'enseignement?
- Au plan technologique
- Au plan de l'école
- Au plan de l'organisation scolaire?

Quelle sera l'influence des changements technologiques sur la façon de former les générations de demain?

Équipe-atelier

Animateur: M. Charles Péron — *Président Commission scolaire des Moissons Membre du C.A. de la FCSCQ*

Secrétaire: M. Alain Doyer

Personnes-ressources: Dr Hadj Benyhia
Mme Raymonde Touzin
M. Yves Bertrand

Exposé du **Dr Hadj Benyahia**
Chargé de projet
Institut interuniversitaire
Gamma — Montréal

J'inscrirai ma réflexion essentiellement en partant d'un paradoxe. Comme vous le savez, nous vivons dans un siècle qui est grandement mouvementé sur le plan technologique, sur le plan économique et sur le plan social. Si on demandait à un citoyen quelle est sa définition du 20e siècle, sa réponse serait fort probablement : « que le 20e siècle est, par définition, le siècle du changement et plus précisément, le siècle du changement scientifique et technique ». Nous avons connu, effectivement, une avalanche d'innovations technologiques qui ont pénétré de façon systématique l'ensemble de nos sphères d'activités. Pourtant, et c'est là où est le paradoxe, dans cet environnement extrêmement mouvementé, lorsqu'on se penche du côté de la mission éducative, du côté du système éducatif, on a l'impression que ce système est non seulement très lourd à changer, mais que aussi et surtout, il n'aurait, en première analyse, pratiquement pas changé, alors que tous les secteurs d'intervention autour de lui ont connu des mutations extraordinaires. De ce fait, c'est presque un défi et ce serait presque quasi rationnel, en première analyse, que de penser pouvoir parler de « l'éducation dans les années 2000 », puisque nous sommes à la porte de ces années 2000, dans un contexte d'innovation en éducation.

A priori, l'innovation semblerait donc ne pas avoir affecté le monde de l'éducation. Et la meilleure preuve de cette assertion, c'est que la relation entre le maître et l'élève n'a pas été affectée par ce qu'on appelle la technologie de l'éducation. Le maître est resté omniprésent dans l'acte éducatif, alors que les autres technologies, dans tous les autres secteurs, ont connu des bouleversements systématiques.

Le futur semblerait donc être un peu la perpétuation, l'extrapolation quasi mécanique du passé et du présent actuel. Quand on y réfléchit un peu plus, on s'aperçoit que très lentement, mais aussi très sûrement, il y a eu au moins trois vagues technologiques qui ont pénétré le système éducatif.

La première a été la vague de la « modernisation » avec l'avènement des technologies audio-visuelles. La seconde vague technologique a été celle de la gestion du système éducatif grâce à l'apport de l'informatique. Pensez aux années soixante et soixante-dix, l'informatique lourde des gros ordinateurs et les réseaux de télécommunication qui leur étaient associés ont pu permettre, finalement, une certaine gestion administrative beaucoup plus que pédagogique des activités dans le domaine de l'enseignement.

Et enfin, pour la décennie 1980 que nous vivons déjà et la décennie qui nous attend, il semblerait que cette fois-ci, la technologie ne serait pas là seulement pour la modernisation ou la gestion administrative. La technologie, en effet, irait au coeur même de l'acte d'apprentissage et que, avec l'informatique, elle se rendrait donc au coeur même de l'acte d'apprentissage de la relation entre le maître et l'élève. Ce qui, éventuellement, pourrait faire éclater cette vieille relation séculaire qui a

uni, pendant des décennies et des décennies, celui qui émettait un message éducatif et celui qui était censé le capter.

Alors, finalement, est-ce que nous nous dirigeons vers, enfin peut-être comme diraient certains, ou malheureusement peut-être selon d'autres, plus allergiques à l'innovation technologique, est-ce donc que nous nous acheminons vers une véritable révolution technologique, une révolution probablement tranquille elle aussi, mais une véritable révolutiontion technologique dans un milieu qui, par définition, était complètement imperméable à l'innovation technologique.

C'est donc au sujet de cette problématique que nous nous entretiendrons. On dit problématique parce que la situation soulève, pour l'instant, plus de problèmes qu'elle ne semble apporter des solutions. Cette problématique, bien plus, comporte un certain nombre de caractéristiques majeures, essentielles, qui pourraient nous faire dire, dès à présent, que nous allons vivre cette révolution technologique pour le meilleur et pour le pire dans le système éducatif.

Ce qu'il faut absolument déterminer, dans les années à venir, ce n'est pas tellement le fait que l'ordinateur entre dans la classe, mais plutôt de savoir quelle est la façon la plus intelligente de faire entrer cet ordinateur pour qu'il soit utile de façon rationnelle à l'efficacité pédagogique. Sans revenir sur le passé, rappelons-nous l'échec de la génération de l'audio-visuel, et rappelons-nous aussi que l'introduction des gros ordinateurs dans les établissements d'enseignement a connu un succès très mitigé, c'est le moins qu'on puisse dire. De sorte qu'aujourd'hui, il faut se dire non pas: « Est-ce que le micro-processeur va entrer dans l'école ou pas? » Il va entrer, il est appelé à s'installer, mais le problème crucial, selon moi, c'est de savoir comment il va entrer, à quel rythme, avec quelle intensité; demandons-nous s'il y aura une planification de l'introduction de cet outil nouveau d'apprentissage, parce que cette fois-ci, il s'agit vraiment d'un outil d'apprentissage et non plus d'un simple outil complémentaire qu'on voudra bien utiliser de temps en temps comme un rétroprojecteur. Le problème est donc de planifier et de contrôler le rythme d'introduction de ces technologies informatiques dans le milieu de l'enseignement.

Une première constatation nous porte à croire que ces micro-processeurs sont appelés, et c'est là leur première caractéristique fondamentale, à faire reculer davantage ce qu'on pourrait appeler la frontière quantitative de l'éducation.

La mission éducative verra sa frontière se déplacer quant au critère quantitatif. Il semblerait, en effet, que grâce à ces technologies, l'acte éducatif ne va plus s'adresser à des clientèles institutionnelles. L'éducation, grâce à l'informatique, va pouvoir rejoindre non seulement des clientèles préscolaires, mais aussi des clientèles scolaires non encore scolarisées. L'informatique rejoindra aussi des clientèles scolaires qui ont des difficultés d'apprentissage et pour qui l'ordinateur et l'individualisation de l'enseignement qu'il permet pourront être utiles en améliorant leur handicap et en leur permettant de rejoindre la moyenne du groupe. L'ordinateur favorisera également les clientèles adultes, rejoindra les personnes du troisième âge qui n'ont pas eu l'occasion, en leur temps, de connaître des avancements quant à l'amélioration de leur scolarité

et qui, maintenant, à l'âge de la retraite ou de la préretraite, voient pour eux se dégager des possibilités d'apprentissage.

Il y a également une clientèle captive qui n'est pas institutionnelle ni traditionnelle que l'ordinateur pourrait aider. On pense encore à des publics très spécialisés qui auraient eux aussi des besoins d'information bien spécifiques. On doit en plus tenir compte d'une mission sociale et non pas strictement éducative envers bien des gens, jeunes et adultes, qui ont des problèmes sociaux de toute nature, qui sont soit dans des pénitenciers, soit dans des centres d'adaptation et qui, malheureusement, n'ont pas la chance de suivre des cours, de s'instruire et de continuer à se former et qui pourraient, grâce à ces nouvelles technologies, en dehors des enceintes des écoles, des collèges et des universités, poursuivre un objectif d'instruction pour ne pas dire d'éducation. C'était là une première observation: il y a indéniablement des possibilités d'élargissement de la frontière éducative sur le plan quantitatif.

Voyons maintenant l'aspect qualitatif où il semblerait que l'environnement technologique permettra une meilleure qualité de l'enseignement.

L'individualisation de l'enseignement, normalement, est censée améliorer, de façon assez substantielle, la relation entre l'enseignant et l'enseigné, mais aussi la qualité du contenu qui est véhiculé par l'enseignant par une démarche plus rigoureuse, plus rationnelle dans l'acte éducatif.

L'acte éducatif qui, jusqu'à présent, reposait sur le compartimentage des matières, il y a les enseignants de l'histoire, les enseignants de la géographie, ceux des mathématiques, serait dorénavant, grâce à cet environnement technologique, plus polyvalent. Nous vivons dans un siècle où la polyvalence sera de plus en plus demandée et requise. Cette tendance semble être appelée à se développer. Voilà comme deuxième considération.

La technologie apportera des changements par rapport à un troisième volet. Les établissements d'enseignement ont trop souvent vécu et se sont développés en vase clos, sans contact avec les autres activités économiques et même sociales. Il semblerait qu'inévitablement la mission éducative serait appelée à s'ouvrir aux préoccupations de son environnement au plan technologique, économique et social. En d'autres mots, la liaison entre l'éducation et l'industrie va enfin pouvoir se réaliser alors que, jusqu'à présent, c'était un dialogue de sourds. On avait d'une part, la mission éducative avec ses objectifs à très long terme, et d'autre part, on avait les préoccupations du monde du travail, du patronat, avec leurs préoccupations à très court terme. Jamais l'adéquation entre les besoins du marché du travail, à court terme, et la formation scolaire, à moyen ou à très long terme, n'a pu être réalisée. L'environnement technologique que nous vivons et l'enseignement informatisé permettront de réduire cet écart dans le temps entre les objectifs à long terme de la mission éducative et les objectifs à court et à moyen terme de la mission économique.

Dans la poursuite et la réalisation de ces objectifs, il y a certainement des conditions préalables et fondamentales à réaliser si on veut tirer des leçons de l'expérience du passé et ne pas répéter les erreurs qu'on a connues d'une part et si, d'autre part, on veut pour l'avenir que cet en-

vironnement technologique, qui pénètre l'éducation, puisse entrer de façon rationnelle et positive pour qu'il puisse servir dans les meilleures conditions, à la mission éducative.

Une première préoccupation nous vient à l'esprit. Le nouveau langage de l'éducation sera probablement un langage ou la composante « machine », le langage « machine », risque d'entrer en compétition avec le langage naturel, avec le statut de la parole qui était un élément capital de la pédagogie. La parole est un élément capital de la pédagogie et l'arrivée des ordinateurs dans les écoles pose un problème, une dualité. Est-ce que le langage informatique sera appelé à connaître un essor tel que le langage naturel, la communication naturelle qui associait le maître et l'élève risque finalement de connaître une brèche assez systématique? Le danger, en effet, est que le langage informatique est un langage structuré, programmé, séquentiel, c'est-à-dire dans le langage informatique, la possibilité de passer d'un stade à un autre, suppose nécessairement l'acquis du stade antérieur, de l'étape antérieure. De sorte que si l'acquisition de l'information stade 1 ou de l'opération 1 n'est pas acquise, le meilleur ordinateur du monde n'aura que la petite intelligence de vous dire: « retournez en arrière et répétez la même opération ».

Dès lors, le phénomène de l'automatisme est appelé, et c'est là une caractéristique du langage informatique, à rester tel qu'il est, c'est-à-dire un langage qui, sans l'intervention humaine, ne fait pratiquement preuve d'aucune créativité ni d'aucune imagination. Alors que le langage naturel de la pédagogie est un langage qui est plein de créativité et d'imagination. Quand un éducateur est en présence d'un écolier ou d'un étudiant qui a un problème d'apprentissage, il a mille et une façons détournées, indirectes, de ramener son étudiant à la résolution d'un problème et de trouver la solution qui convient.

Les avenues sont multiples et variées dans le langage naturel alors que le langage informatique est malheureusement à sens unique, il est tellement séquentiel et structuré qu'il risque d'étouffer la créativité qui est une source, un capital indispensable dans l'enseignement. C'est donc là un premier problème. Je n'ai pour ma part aucune solution à apporter, aujourd'hui, mes propos étant essentiellement un débat, un outil de réflexion. J'espère que nous aurons l'occasion de réfléchir tous ensemble là-dessus. C'est certainement un problème.

Si on poussait un peu plus loin les conséquences de cette dualité, on s'apercevrait que le langage informatique devrait l'emporter sur le langage naturel et ce qu'on appelle la communication existentielle risquerait de faire place à ce qu'on appelle la communication fonctionnelle, autrement dit, la communication que transmet l'ordinateur. Si tel était le cas, en avançant jusqu'à la limite extrême, on arriverait à un environnement éducatif où ce serait davantage la solitude et l'anonymat qui risqueraient de s'implanter dans un milieu où la sociabilité, la communicabilité entre le maître et ses élèves, ont toujours été la règle jusqu'à présent. Voilà un premier problème majeur: conflit entre le langage informatisé et le langage naturel.

Deuxième élément de cette problématique: tout le monde actuellement parle des ordinateurs dans les écoles, dans les universités et ailleurs. Mais de quelle informatique veut-on parler ? L'informatique, on le

sait, a plusieurs visages. On peut faire entrer l'informatique dans les écoles au moins de trois façons et chacune a des conséquences extraordinairement différentes l'une de l'autre.

La première façon de faire entrer l'informatique dans nos écoles, c'est de considérer l'informatique comme un outil, tout comme on l'avait fait pour l'équipement audio-visuel dans les années soixante. Le genre d'informatique nécessaire alors n'aura aucune dimension pédagogique. C'est ce qu'on appelle, dans le jargon des techniciens, de l'enseignement programmé. On a un outil au même titre qu'un autre outil traditionnel devant aider à l'acte éducatif qui demeure une relation traditionnelle entre le maître et l'élève. Il s'agit d'une autre modernisation du système éducatif, qui n'améliore pas l'efficacité pédagogique. On accumule de l'équipement, on accumule une infrastructure matérielle qui s'ajoute à ce qui existe déjà. Il reste à démontrer le résultat sur le plan pédagogique. C'est certainement la façon la moins intelligente de parler d'informatique dans les écoles.

La deuxième façon de faire entrer l'informatique serait à titre d'outil même d'enseignement. On n'est plus alors dans un contexte d'enseignement programmé. On introduit plutôt la notion « d'enseignement assisté par ordinateur ». L'ordinateur devient un processus même d'enseignement. C'est un progrès par rapport à la première façon notée plus haut.

La troisième possibilité de la percée technologique dans le domaine de l'éducation consisterait à voir l'informatique comme une science, au même titre que toutes les autres sciences. Il s'agit alors de favoriser le développement de la science informatique comme on favorise le développement de l'histoire, de la géographie, du français, de l'anglais ou de toute autre matière. Tous les programmes d'enseignement devraient dès lors se voir accorder une priorité en faveur du développement des sciences de l'informatique.

Voilà donc trois façons de concevoir la planification de l'introduction de l'innovation en éducation. Je vous avoue que jusqu'à présent, dans tous les documents politiques qui parlent de ce virage technologique, je n'ai pas vu, de façon explicite, une de ces trois orientations clairement définie. On n'a pas indiqué vers quoi on voulait se diriger. Est-ce vers l'informatique-outil? Vers l'informatique processus d'apprentissage? Ou vers le développement des sciences de l'informatique?

Pourtant, la question est capitale parce que les résultats attendus de l'une ou l'autre de ces trois orientations fondamentales sont radicalement différents. Voilà des réflexions que je voulais vous apporter pour animer le débat.

Exposé de **Mme Raymonde Touzin**
Directrice générale adjointe
Commission scolaire régionale de Tilly
Sainte-Foy

J'ai choisi, en tant que praticienne de l'enseignement, de traiter de l'évolution du système québécois vers l'an 2000. Ce sera alors un peu plus général que spécifique par comparaison avec l'intervenant précédent.

Où en sommes-nous? Vers où nous dirigeons-nous? Au plan des finalités de l'éducation, après avoir prôné il y a 20 ans l'égalité des chances pour tous, l'éducation supérieure accessible à tous et la préparation de l'individu à la vie en société, on souhaite maintenant faire de l'école le pivot du système et, pour ce faire, il faut, prétend-on, modifier les structures plus ou moins en profondeur.

Au plan de la clientèle

Deux facteurs déterminent la clientèle du système d'éducation: l'intensité de la scolarisation et les effectifs de la population d'âge scolaire. Entre six et quinze ans, soit au primaire et au secondaire, les enfants sont tenus à la fréquentation scolaire obligatoire. La scolarisation à treize ans est complète depuis 1976. Depuis 1972, les taux à quatorze ans et quinze ans plafonnent à 99 et 97 p. cent respectivement.

Nous devons donc supposer que le niveau de scolarisation tant au primaire qu'au secondaire se maintiendra au cours des vingt prochaines années.

Quant aux variations de la clientèle, il semble plausible, selon une hypothèse élaborée par la Direction des études économiques et démographiques du ministère de l'Éducation, qu'au niveau primaire le nombre d'élèves diminuera jusqu'en 1983 pour ensuite amorcer une nouvelle croissance qui se poursuivra jusque vers 1993. Après quoi, ce serait de nouveau la diminution. Le niveau atteint en l'an 2001 serait supérieur à celui de 1981. Enfin, au secondaire, la chute des effectifs amorcée en 1972-73 se poursuivrait jusqu'en 1988-89, le secondaire aurait alors perdu 40 p. cent de ses effectifs. Cette diminution serait suivie d'une nouvelle augmentation jusqu'à la fin du siècle.

Au plan de la législation

On nous annonce une refonte de la Loi sur l'instruction publique pour tenir compte des changements majeurs annoncés et nous voyons venir déjà une série de nouvelles instructions émanant du ministère de l'Éducation.

Au plan des ressources financières

On parle de gestion de la décroissance avec tout le cortège des contractions budgétaires, des coupures, des ponctions de 40 $ millions, etc. On redéfinit les priorités pour tenir compte du virage technologique, de la crise, du chômage et du désoeuvrement constaté chez les jeunes.

Au plan des ressources matérielles et physiques

C'est l'introduction de l'informatique appuyée d'une volonté bien annoncée par le gouvernement. On favorise l'insertion sociale et pro-

fessionnelle des jeunes en adaptant mieux certains cours de pointe à la réalité du marché.

Quant aux ressources humaines, on parle de coupures d'effectifs, de mises en disponibilité, de mesures de résorption, de recyclage, toutes mesures plus ou moins intéressantes. Afin de mieux visualiser ces avances, soulignons qu'entre 1972-1977, chez les enseignants, la proportion des moins de 30 ans est passée de 57,5 p. cent à 25,6 p. cent.

Par contre, le groupe des 30-44 ans a subi la poussée inverse, de 29,2 p. cent à 57 p. cent; enfin, les 45 ans demeurent à 15% des effectifs. L'âge moyen des enseignants au Québec est maintenant supérieur à 37 ans. Dans l'avenir, cette tendance devrait s'accentuer pour les raisons suivantes: d'abord, la baisse de la clientèle scolaire, surtout au niveau secondaire, où les rapports élèves-maîtres sont très bas; une stabilisation des taux d'encadrement élèves-maîtres qui sont parmi les plus bas au Canada; une réduction des taux de départ des enseignants et l'accroissement du nombre d'enseignants mis en disponibilité par les commissions scolaires.

Qu'en est-il de la considération accordée à la profession d'enseignant? Malgré des tentatives de sortir du guêpier où l'on s'enfonce à chaque ronde de négociation, on est arrivé malheureusement à ce que la considération de la profession se traduise plus souvent qu'autrement par une augmentation des bénéfices d'emploi, la réduction de la tâche et une sécurité d'emploi à toute épreuve.

Pour ce qui est de l'aspect pédagogique, on assiste à une centralisation douce avec le nouveau régime pédagogique qui s'appliquera d'ici 1987. Ce nouveau régime commande un resserrement des programmes. Les enseignants devront être habilités à une meilleure évaluation des apprentissages et l'encadrement des élèves. Particulièrement, au premier cycle du secondaire, demeure une préoccupation majeure. On revalorise le professeur généraliste alors qu'on avait valorisé, au cours des quinze dernières années, le professeur spécialiste. Enfin, on souhaite la mise sur pied, pour chaque école, d'un projet éducatif et le resserrement du calendrier scolaire.

Pour ce qui est de la participation des parents, on assiste à une très grande valorisation des parents, au point de mettre en doute la représentativité même des commissaires d'écoles.

Voilà pour les constations du contexte où nous évoluons. Les pièces du casse-tête sont là qui constituent autant de variables qui agiront les unes sur les autres d'ici l'an 2000. S'il nous était permis de rêver à un système d'éducation à notre goût, à quoi devrions-nous nous attendre comme suite logique aux vingt dernières années et aux orientations nouvelles que le ministre de l'Éducation vient de tracer pour l'ensemble du système?

Comme premier point pour l'école et, par voie de conséquence pour l'enfant, on devrait être en mesure d'assister à une révolution qu'on pourrait décrire comme le passage d'un contrôle hiérarchique extérieur, soit par la commission ou par le MEQ, à un auto-contrôle aussi efficace que démocratique à l'intérieur de l'école. C'est tout un défi qui peut facilement représenter un bon programme de quinze ans.

Ce défi, en effet, pour réussir, suppose de réinventer des liens sociaux de base à l'école, liens qui n'existent pas. Il suppose que les groupes concernés par l'école, étudiants lorsque c'est possible, parents, enseignants, autres personnels, directeurs, que tous bâtissent ensemble ce qu'on appelle une compétence commune.

L'exercice d'un tel pouvoir à l'école s'avère plus complexe qu'on ne le laisse entendre. L'école ne peut, du jour au lendemain, passer d'un contrôle qu'on juge, à tort ou à raison, trop hiérarchisé à un auto-contrôle efficace et démocratique.

Cela nécessite la collaboration de tous, leur accord pour se bâtir une compétence commune, pour inventer un « vivre ensemble » plus fécond. Est-ce possible ce rêve, avec les règles du jeu projetées par notre ministre de l'Éducation et les actions menées par les divers groupes au Québec? Oui c'est possible, mais cela suppose l'abandon du lobbying pour savoir qui gardera tel ou tel pouvoir ou qui aura le plus de pouvoirs.

Pendant que les agents d'éducation se font la lutte du pouvoir, que le ministre de l'Éducation lui-même entre dans le jeu, croyant que c'est par une nouvelle répartition des pouvoirs que l'école se construit, on fait fausse route. Peu importe les structures si cette guerre pour le pouvoir ne cesse pas, ne pensons pas qu'en l'an 2000 l'école québécoise sera libérée et qu'on arrivera d'une façon unifiée, gratifiante et dynamique à façonner des milieux plus humains.

Si quelqu'un rêve de l'école comme « pivot du système », il doit travailler à réorienter l'immense réserve d'énergies de tous les groupes vers cette recherche de compétence commune, afin que puisse exister au sein de l'école une texture sociale quotidienne bien nouée et dynamique. C'est à ce seul prix que l'école communautaire et responsable pourra exister, c'est aussi à ce seul prix que nos écoles pourront se donner de véritables projets éducatifs.

Le système d'éducation en l'an 2000 deviendra une bien belle réalité, si on trouve le moyen de faire en sorte que la réforme amorcée ne se limite pas à un changement des structures, basé sur une nouvelle répartition des pouvoirs.

En deuxième lieu, si l'orientation « faire de l'école le pivot du système » veut dire quelque chose, nous avons vécu la dernière ronde de négociations collective. Il faut en effet que ce soit la dernière ronde. Une telle épreuve de force, à tous les trois ans, n'a plus sa place dans notre système d'éducation. On doit la remplacer, d'une part, par la négociation permanente du normatif et, d'autre part, par le décret périodique des salaires. Si on réalisait ce projet, on assisterait, d'ici cinq ou six ans, à une baisse de tension chez les enseignants et cesseraient aussi ces épreuves de force qui viennent distraire de la mission éducative. Ainsi libérés, les enseignants retrouveraient une motivation perdue et seraient plus enclins à rechercher avec les autres partenaires une compétence commune.

Les directeurs d'école aussi seraient libérés de cette tension malsaine qui tenaille périodiquement l'ensemble du secteur public. N'est-il pas pénible de se déguiser en adversaire face à son personnel à tous les trois ans?

Les rondes de négociation abolies, que de projets, que d'espoirs sont envisageables au plan pédagogique. Les années 90, d'ailleurs, confirmeront la réalisation de ce rêve au grand bonheur des parents qui aspirent pour leurs enfants à une école réinventée. Ce n'est pas vrai qu'ils ont le goût de prendre le pouvoir dans cette école; au fond d'eux-mêmes, ils souhaitent beaucoup plus redonner, aux agents d'éducation, le goût de l'école pour le plus grand bénéfice de leurs enfants.

De plus, est-il permis de rêver que, libérée de ces luttes de pouvoir, l'école publique remontera sa quote de popularité par rapport au secteur privé. La concurrence presque gênante parfois se transformera en saine émulation. Il est permis de penser qu'à plusieurs égards le secteur public deviendra un premier choix sécurisant parce que riche de potentiel et gage de formation.

Comme troisième élément, nous avons le virage technologique. Il est maintenant possible d'affirmer, avec assez de certitude, que le mouvement est engagé et qu'il dépasse la simple mode passagère que nous avions connue avec l'audio-visuel. Des programmes d'introduction à l'informatique, on passera rapidement à l'enseignement assisté par ordinateur. Il est vrai que nous devons compter présentement avec une pénurie de didacticiels, mais si l'on pense à la capacité d'adaptation de cette industrie, nul doute que l'on assistera, d'ici 1990, à un développement considérable dans les contenus didactiques informatisés.

Cette forme d'enseignement deviendra courante au cours des dix prochaines années. La venue de l'informatique pose toutefois, aux enseignants, des défis de taille qu'ils se doivent de relever, sinon nous manquerons le bateau. Il leur faudra se familiariser avec cet outil, changer des habitudes de travail à l'intérieur de la classe, modifier l'approche pédagogique en prenant comme acquis que l'élève, autant que le maître, aura désormais accès à d'extraordinaires banques de données.

Les enseignants devront aussi relever le défi de participer à l'élaboration de didacticiels tout comme ils le font déjà pour la rédaction des manuels scolaires. De la qualité de ces outils, sur le marché, dépendront les pas que fera l'enseignement au-delà des années 90.

Toute l'activité du citoyen sera transformée par les applications nombreuses de la micro-informatique. Comment ne pas envisager alors que l'enseignement n'emboîtera pas le pas au même rythme. Espérons qu'on saura dépsser le jeu et l'activité, tant au secteur général qu'en adaptation scolaire et qu'on saura aussi apprivoiser l'ordinateur à des fins d'enseignement.

Quant au secteur professionnel, il n'a pas le choix. Les nouveaux besoins du monde du travail et le développement technologique le forceront à s'adapter, s'il veut former la main-d'oeuvre pour l'industrie de pointe et répondre aux exigences du marché.

Je disais en tout début « s'il nous était permis de rêver », on devrait s'attendre à une révolution dans l'école rendue possible par l'abandon des luttes de pouvoir; la fin des épeuves de force que constituent les éternelles rondes de négociation et surtout à l'asservissement de l'ordinateur à des fins éducatives.

Mais si l'insomnie continuait à nous tenailler et que le rêve ne pouvait nous regénérer, si encore une fois le système tout entier basculait tête première dans une réforme de structure et qu'on oubliait que le tournant actuel comporte trop d'urgences pour souffrir d'éternelles mises en cause, quelle trajectoire pouvons-nous esquisser vers l'an 2000?

Nous pourrions assister, pour ce qui reste des années 80, à un engloutissement de nombreuses énergies à rebâtir un réseau qui n'en finit plus de subir des transformations. Nous verrions aussi les coûts du support de l'enseignement secondaire ainsi que le partage des ressources entre le secteur secondaire et le secteur primaire dans des commissions scolaires intégrées à petit volume de clientèle, devenir sûrement une préoccupation importante, tout au moins pour la période 1985 à 1990. La lutte du pouvoir que mène chaque groupe serait susceptible d'être alimentée; les séquelles de ces situations risqueraient de devenir majeures et de se transformer en chantage du maximum pour soi, car le véritable objectif aurait été perdu de vue. Bien plus, on assisterait, si l'on n'y prenait garde, à l'éparpillement des ressources humaines du niveau secondaire, ce qui aurait pour effet de réduire sinon de détruire, par désertion, le niveau d'expertise que les vingt dernières années ont permis de créer au niveau du réseau.

On aura eu une réforme de structures, mais toujours la pédagogie reste en veilleuse. Ce serait un bien dur coup, surtout au moment où les cinq prochaines années exigeront de la part des enseignants, des directions d'école et des services éducatifs, de centrer leurs efforts sur l'application des nouveaux programmes. Tout le réseau est embarqué dans ce coup de barre à donner pour resserrer les programmes. C'était d'ailleurs la volonté exprimée par l'ensemble de la population lors de la grande consultation de 1978. Nous avons développé l'art, au Québec, de décentrer le secteur public d'enseignement de ses trajectoires. C'est vrai à tous les trois ans avec les négociations, c'est particulièrement vrai maintenant avec la réforme scolaire. Nous aurions sérieusement besoin de suivre collectivement une session intensive de gestion du temps.

Les structures sont en place et les nouveaux récipiendaires du pouvoir à l'école, les parents, douteront peut-être de leur capacité à faire bouger un système ou les composantes sont peu intéressées à bouger dans le contexte actuel. Il n'y a pas loin à penser qu'il y aura de grandes déceptions, beaucoup d'ajustements à opérer chez certains, un sentiment d'avoir été bernés, ayant cru à beaucoup plus de marge de manoeuvre que ce que la logique même du système permet. Indépendamment des déplacements de pouvoirs du ministère de l'Éducation vers la commission scolaire, et de la commission scolaire vers l'école, cette dernière sera plus ou moins isolée, plus ou moins impuissante dans le grand réseau de l'éducation au Québec. J'ai presque envie de dire, en terminant, qu'en l'an 2000 au Québec, la réforme à faire sera peut-être de faire, pour une fois, de la commission scolaire, un vrai gouvernement local, communautaire et responsable.

Exposé de **M. Yves Bertrand**
Télé-université
Université du Québec

Faire une prospective de l'an 2000 en ce qui concerne l'éducation nous amène inévitablement à rêver... un peu.

En effet, l'an 2000 représente, pour la plupart d'entre nous, un moment où nous aurons réglé plusieurs problèmes. Ainsi, les prospectivistes décrivent l'école de cette époque à venir avec beaucoup d'optimisme. Ils la voient jolie et harmonieuse. Les professeurs n'ont plus de conflits avec les étudiants. Ceux-ci apprennent dorénavant sans difficultés majeures. Les administrateurs ont découvert de nouvelles techniques tout à fait sensationnelles et le ministère de l'Éducation prend désormais les bonnes décisions... au bon moment. Bref, tout va très bien dans le meilleur des mondes.

Mais la route vers le paradis est semée d'embûches. Il suffit d'analyser les grands courants et les grandes tendances pour constater que nous sommes, peut-être, plus près de l'enfer que du paradis.

Cette constatation, caricaturale, est forte mais il reste que la situation de l'éducation ne devrait pas s'améliorer d'ici cinq à sept ans. Nous devrions donc, croyons-nous, traverser des moments difficiles vers 1990.

Voici donc les raisons qui justifient une telle conclusion.

Évolution démographique

Deux phénomènes démographiques importants sont susceptibles d'avoir des répercussions importantes sur l'éducation.

Signalons, en premier lieu, la baisse du pourcentage des francophones au Canada. En effet, le nombre de Québécois francophones augmente faiblement[1] et celui des francophones hors Québec diminue continuellement. Le mouvement d'anglicisation se poursuit inexorablement et on peut croire que les Québécois auront de moins en moins de puissance politique au niveau canadien.

Notons, en second lieu, un autre phénomène important. Il s'agit de l'augmentation de la population âgée. En effet, on vit de plus en plus longtemps et on fait de moins en moins d'enfants. Par conséquent, certaines classes d'âge se vident pendant que celles des plus âgés doublent en peu de temps.

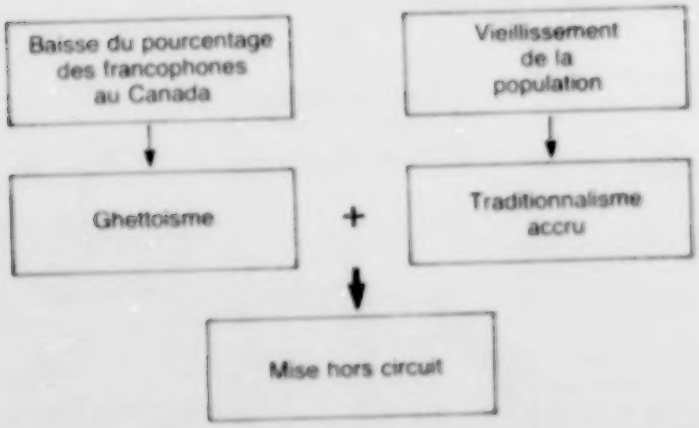
Quels sont les effets de ces deux phénomènes? Nous pouvons les résumer ainsi: l'*imperméabilité* au changement. Les gens résisteront davantage à toute proposition qui attaquerait, un tant soit peu, leur sécurité psychologique, culturelle, sociale, etc.

Ce phénomène de résistance au changement est déjà visible. On parle, depuis peu au Québec, de l'utilisation massive des micro-ordinateurs en éducation. Dès l'annonce de cette nouvelle, plusieurs responsables de syndicats, d'associations de parents, de groupes d'administrateurs ainsi que plusieurs commentateurs de la scène journalistique ont annoncé l'échec de l'utilisation des micro-ordinateurs.

(1) Le nombre de Québécois francophones augmente moins rapidement que le nombre total des Canadiens.

Ce n'est là qu'un exemple de résistance qu'on pourrait attribuer, en partie, à l'essoufflement de la population face au rythme accéléré de changement.

ÉVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE



Évolution politique

On peut dire que les années 1980-1985 sont sous le signe d'un virage à droite de la part du gouvernement québécois. Les difficultés économiques et les coûts de la fonction publique et parapublique l'ont poussé à ranger dans le réfrigérateur sa politique - sociale-démocrate - pour proposer plutôt des mesures conservatrices. On peut penser que le gouvernement élu pour les années 1985-1990 tentera, quant à lui, d'être un excellent administrateur. Bref, la décennie 1980-1990 ne sera sûrement pas marquée par le changement et l'innovation. Puisque les options du gouvernement élu reflètent assez bien la volonté de la majorité des gens, les élus du peuple peuvent donc se permettre d'adopter des mesures conservatrices sans risque d'être contestés.

Quelles en sont les conséquences pour l'éducation? Il semble que le vent d'austérité soufflera assez fort et assez longtemps pour que les universités voient leur développement bloqué jusqu'en 1990. La recherche souffrira très longtemps du manque de fonds et elle ne pourra être relancée qu'après 1990. L'enseignement proprement dit sera donné à des grands groupes et l'innovation pédagogique marquera le pas pour quelques années.

En ce qui concerne les niveaux élémentaire, secondaire et collégial, les compressions budgétaires et l'augmentation de la charge d'enseignement commandées par le ministère devraient avoir des effets négatifs susceptibles de durer jusqu'en 1990. La centralisation continuera d'ailleurs suffisamment longtemps pour qu'il devienne impossible de décentraliser à court terme et d'effectuer un coup de barre important.

ÉVOLUTION POLITIQUE

Évolution technologique

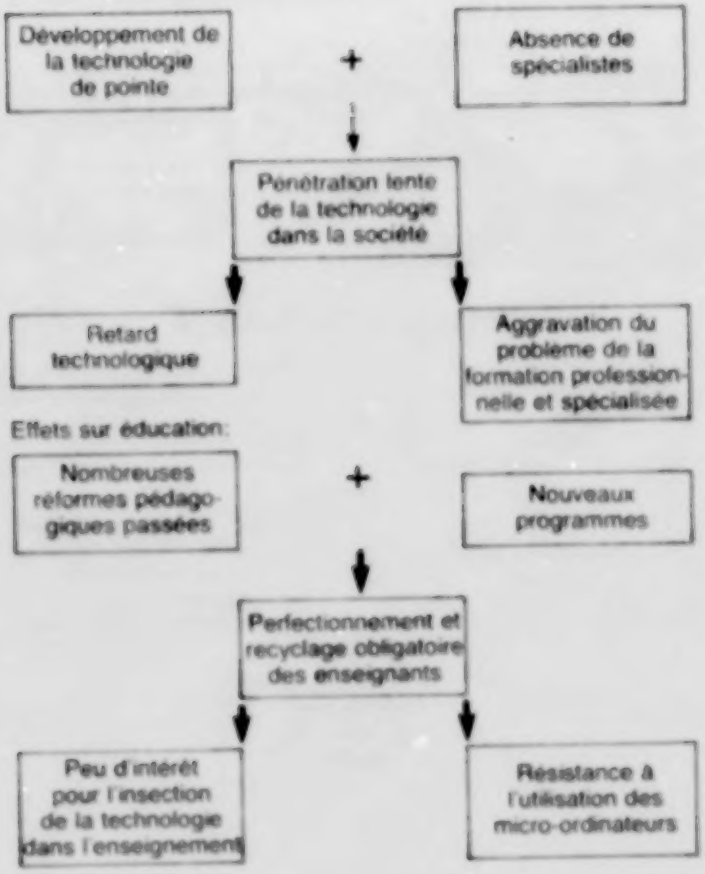
La technologie de pointe est en train de révolutionner la production industrielle dans le monde entier. Elle a des répercussions sur l'industrie et la main-d'oeuvre.

La compétitivité est un objectif important à atteindre et, de plus en plus, les entreprises doivent introduire les techniques modernes dans leurs usines. Elles doivent (employeurs et employés compris) s'adapter aux changements technologiques rapides.

Cependant, le virage technologique proposé actuellement aux Québécois est à 90 degrés. En effet, les Québécois ne sont pas prêts actuellement à assumer un tel virage. Ils ne se sont pas donné une formation susceptible de les préparer à assumer des changements aussi rapides. Il suffit de penser à la bureautique qui pénètre très lentement nos milieux d'affaires et à la robotique qui demeure un phénomène de science-fiction . . . ou une technologie confinée aux usines japonaises.

En ce qui regarde plus précisément le monde de l'éducation, l'ordinateur introduit dans l'école à partir de septembre 1983 devrait créer plus de problèmes qu'il ne va en régler. C'est donc dire que l'utilisation des micro-ordinateurs dans les écoles sera un facteur à la fois positif et négatif. En effet, les enseignants et les administrateurs n'embarqueront que très lentement dans ce nouveau bateau de [illegible] ne coule comme celui de l'audio-visuel. Par conséquent, on peut croire que l'utilisation pédagogique du micro-ordinateur ne sera « rentable » qu'après 1990. Il faudra au moins dix ans pour atteindre un seuil où le micro-ordinateur sera considéré comme un outil utile et utilisé dans l'enseignement de tous les jours.

ÉVOLUTION TECHNOLOGIQUE



Évolution culturelle

Les nouvelles perspectives socio-culturelles seront sous le signe du globalisme, de la synergie et du réseau.

En effet, on propose, dans les milieux d'avant-garde, une transition de l'ère industrielle à une ère post-industrielle tout à fait différente.

On passerait ainsi d'un ensemble de valeurs caractérisées par la mécanisation, la séparation, la spécialisation, l'indépendance, le court terme, à un autre ensemble de valeurs caractérisées par l'interdépendance, la coordination, l'organique, le long terme, le systémique, le global.

On prétend que nous assistons présentement à la naissance d'un Esprit global. Alvin Toffler écrit qu'une nouvelle civilisation est en train de naître.

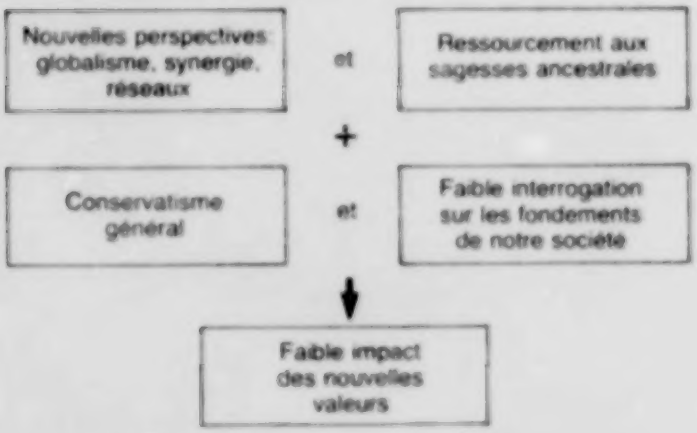
Enfin, plusieurs auteurs prédisent pour l'an 2000 un nouvel âge sous le signe de la symbio-synergie.

Cependant, les effets de l'industrialisation suscitent aussi un retour au passé. Paradoxalement, les gens se tournent vers les philosophies orientales et vers des sagesses plusieurs fois centenaires. Le bouddhisme, le zen et l'occultisme sont très populaires parmi certaines couches de la population.

Quant à moi, je ne crois pas que ces idées puissent modifier radicalement notre civilisation. Elles demeureront l'apanage des marginaux et des avant-gardistes.

La modification des programmes scolaires à partir de ces nouvelles idées n'aura pas lieu dans les jours qui suivent.

ÉVOLUTION CULTURELLE



L'école de 1990[1]

Bref, on peut penser, dans le cadre de ce scénario, que l'école de 1990 sera traversée par une crise importante. Il y aura une remise en question sérieuse de l'école quant à la faiblesse de la formation donnée, la socialisation déficiente, les programmes inadéquats, la formation désuète des enseignants, le retard dans l'utilisation des ordinateurs et de la télématique, la centralisation stérilisante, la désaffection des parents, etc..

Cependant, le passage par cette crise permettra sans doute aux nouvelles idées de pénétrer davantage le milieu et de bâtir alors un système scolaire autour de la notion de réseau communautaire.

Bibliographie

BERTRAND, Y., VALOIS, P., **Les options en éducation**, Québec: Éditeur officiel, 1982.

FERGUSSON, M., **Les enfants du verseau**, Paris: Calmann-Lévy, 1981.

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS, **Un futur simple?** Québec: Min. des Communications, 1983.

MONNIÈRE, D., **Pour la suite de l'histoire**, Montréal: Québec/ Amérique, 1982.

NAISBITT, J., **Mégatrends**, N.Y., Warner Books, 1982.

RIFKIN, J., **Entropy**, N.Y.: Bantam Books, 1981.

(1) Je tiens à remercier Louise Régnier pour la correction du texte et la préparation des acétates utilisés pendant la conférence.

ATELIER 8

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

On ne peut parler d'innovation en éducation sans faire état de la recherche en éducation. Sur quoi porte la recherche en éducation? Quelle est la contribution des chercheurs aux différents niveaux d'enseignement? Quelles sont les ressources engagées? La recherche tient-elle compte du vécu scolaire? Quel est l'avenir de la recherche en éducation?

Équipe-atelier

Animateur: M. Gaston Lalumière — *Commissaire*
Commission scolaire
Pierre-Neveu
Membre du C.A. de la
FCSCQ

Secrétaire: Mme Lynne Lapointe

Personnes-ressources: M. Robert Ayotte
M. Paul-Émile Gingras
Mme Gisèle Painchaud-Leblanc

Exposé de **M. Robert Ayotte**
Direction de la recherche
Ministère de l'Éducation

De parler de la recherche au congrès de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, au printemps 1983, pourrait être facilement perçu comme une fuite en avant et comme une évasion des problèmes.

Plusieurs penseraient également que c'est tenter indirectement le sort que d'attirer l'attention sur la recherche et sur les ressources qu'on lui consacre à une période où les mites à budget font un ravage inquiétant.

Pourtant je pense qu'il faut remercier les organisateurs d'avoir mis ce thème à l'ordre du jour d'un atelier du congrès des commissaires qui, à titre d'administrateurs et de décideurs, ont besoin des résultats de la recherche dans l'exercice de leurs fonctions et ont un rôle dans le développement des activités de recherche-développement dans les organismes dont ils sont responsables.

J'aimerais attirer votre attention sur quelques aspects de la recherche en éducation au Québec.

- La recherche en tant qu'élément d'information dans la prise de décision;
- Le cadre d'organisation de la recherche en éducation au Québec;
  - Les grands thèmes, ou grandes priorités de la R/D en éducation pour les niveaux d'enseignement qui vous intéressent.
  - L'information scientifique et technique.
- L'effort financier consacré à la R/D en éducation.

1 - Ce que la recherche peut apporter aux commissaires et vice versa

Ainsi à titre d'administrateurs, vous avez, par exemple, à:

- Diagnostiquer des problèmes scolaires:
  - Pourquoi y a-t-il tant d'absentéisme ou d'abandon?
  - Pourquoi le vandalisme est-il si répandu?
- Connaître les besoins d'un milieu ou d'une clientèle particulière:
  - Quels sont les besoins des handicapés visuels?
  - Que veulent les « raccrocheurs »?
- Évaluer des orientations pédagogiques;
- Choisir une stratégie d'enseignement des langues secondes.

Pour aborder ces sujets aussi complexes que concrets, vous avez besoin d'une somme importante d'informations précises, systématiques et validées. L'information est devenue un intrant, un élément capital, de la résolution de problème et du développement économique ou social.

Dans l'exercice même de vos fonctions, vous devenez des utilisateurs de la recherche soit immédiatement soit par l'intermédiaire de dossiers que les divers services vous préparent. Et la recherche, même

si elle est réalisée loin des centres de décision, n'en concerne pas moins des réalités de votre vécu administratif, pédagogique et culturel.

Par ailleurs le développement de la recherche a également besoin de la part des décideurs d'une perception juste et positive du rôle que la recherche peut apporter dans l'évolution de notre système d'éducation.

La notion de recherche

Sans entrer dans des subtilités académiques, que faut-il entendre par recherche et développement expérimental?

Nous allons nous en tenir à trois catégories:

a. La recherche au sens strict se définit comme un processus de création de nouvelles connaissances, entrepris de façon systématique et rigoureuse, en référence à un cadre théorique et méthodologique propre à une ou plusieurs disciplines.

b. La recherche au sens large (études et analyses) se définit comme un processus de création de nouvelles connaissances, entrepris de façon systématique et rigoureuse, mais dans un contexte disciplinaire et méthodologique moins rigide que celui de la recherche au sens strict.

c. Le développement expérimental peut être défini comme le procédé permettant de convertir les connaissances acquises au cours de la recherche en programmes opérationnels, y compris les projets d'innovation, les projets-pilotes, etc.

2 - Responsabilités que le MEQ s'est données et cadre d'organisation qui en est résulté

Dès la création du ministère de l'Éducation, les initiateurs de la réforme scolaire ont compris la nécessité de développer des activités de recherche aussi bien à l'intérieur du Ministère que dans les réseaux pour orienter, supporter et évaluer les changements imprimés au secteur de l'éducation. Dans l'esprit des auteurs du rapport Parent, la recherche ne devait plus être une fonction réservée à quelques spécialistes oeuvrant en marge de la planification et de la gestion du système d'éducation. Toutefois, c'est au cours des années 1970 que la plupart des programmes actuels se sont développés.

En avril 1982, le Ministre a lancé un document intitulé: **La politique de recherche du ministère de l'Éducation; un cadre général d'organisation.** Ce document fait le point sur la situation des responsabilités et des initiatives du Ministère en matière de recherche en éducation au Québec.

Le document rappelle les quatre grandes responsabilités que le Ministère s'est données concernant le développement et le support de la recherche en éducation; ces responsabilités ont influencé le cadre général d'organisation de la recherche.

2.1 En vue d'appuyer et d'améliorer la qualité de son action politique et administrative, le Ministère s'est donné des services internes d'études et de recherches. Au ministère, il y a six petites unités de recherche:

2.1.1 Trois appartiennent à des directions responsables de réseaux d'enseignement ou de clientèle:
DGEC
DGERU
DGEA

2.1.2 Trois unités de R/D logent dans des services centraux du Ministère:

- La Direction de la technologie éducative à la DGME a une équipe pour mener des études et recherches en ce domaine;
- La Direction des études économiques et démographiques, du secteur de la planification;
- La Direction de la recherche du secteur de la planification.

Pour ses propres fins, le Ministère a recours soit à ses ressources internes soit à des ressources externes, qui peuvent être des établissements d'enseignement ou des firmes privées.

2.2 Le soutien à la recherche orientée vers le développement des réseaux d'enseignement.

Dans les réseaux d'enseignement dont il a la responsabilité, le Ministère favorise, par des mesures d'aide et de soutien, l'émergence et le développement d'activités de recherche dans le but d'accroître la qualité de la vie pédagogique, de soutenir les innovations et de trouver des solutions à des problèmes propres aux établissements d'enseignement. Cette responsabilité s'est exercée, jusqu'à maintenant, par le moyen des programmes de subventions dans les réseaux concernés.

2.2.1 Aux niveaux primaire et secondaire, il existe un programme depuis 1973.

Jusqu'en 1981, ce programme visait sans doute le développement des connaissances mais il poursuivait également des objectifs seconds tels que

- Développer une mentalité d'innovation et d'expérimentation chez les enseignants de façon à favoriser le développement pédagogique dans les commissions scolaires;
- Fournir un appui à des politiques de développement pédagogique prioritaires.

En 1979-1980, un montant de 1 161 000 $ a été consacré à ce programme.

Depuis, le montant en a été réduit à 300 000 $, et les objectifs ont été modifiés. Le Programme de soutien à l'expérimentation et au développement pédagogique aux secteurs primaire et secondaire se caractérise maintenant comme suit:

- Les projets continuent à être réalisés dans les commissions scolaires;
- Ils sont financés par la DGDP;
- Les orientations prioritaires sont définies par la DGDP en consultation avec les responsables des réseaux;
- Les sujets retenus doivent avoir un intérêt général et correspondre à des besoins de l'ensemble du réseau;
- Ils visent l'amélioration des services éducatifs à savoir:
  - L'enseignement.

- Les services personnels aux élèves.
- Les services complémentaires aux élèves.

En 1982-83, un montant de 283 000 $ a permis de réaliser 26 projets dans 17 commissions scolaires couvrant à peu près toutes les régions du Québec.

Le programme de soutien à l'expérimentation et au développement pédagogique va privilégier, en 1983-84, les thèmes suivants:

- L'introduction de l'informatique au secondaire;
- L'introduction des programmes d'éducation à la technologie au secondaire;
- La formation personnelle et sociale, l'évaluation pédagogique et les services complémentaires et personnels aux étudiants.

2.2.2 *Les programmes PPMF, PPMEP*

Outre le programme de subventions dans les commissions, il existe deux autres programmes qui concernent directement l'enseignement du français au primaire et au secondaire et l'enseignement professionnel au secondaire: il s'agit des programmes PPMF et PPMEP.

Ces programmes sont réalisés dans les universités mais en collaboration étroite avec des enseignants en stage de perfectionnement et en liaison étroite avec des écoles.

Ces deux programmes thématiques de R/D sont greffés à deux programmes de perfectionnement des enseignants en exercice.

La DGERU affecte, cette année, une somme de 1 400 000 $ à ces deux programmes.

L'enseignement primaire et secondaire bénéficie donc directement de subventions au montant de 1 700 000 $ sur un total de dépenses de transferts consacrées à la recherche de 2 587 000 $ soit 66%. (Ce dernier montant n'inclut pas les sommes consacrées au Fonds FCAC).

Les priorités

Les grands thèmes qui ont été jugés prioritaires au cours des dix dernières années pour les niveaux primaire et secondaire pourraient se classer ainsi:

- L'enseignement du français, langue maternelle.
- L'enseignement professionnel.
- L'enseignement des langues secondes.
- L'éducation en milieux défavorisés.
- Les clientèles handicapées.
- La fréquentation scolaire en y incluant l'absentéisme et l'abandon.
- Les arts.
- Les modèles et les pratiques pédagogiques.
- La connaissance des clientèles et des personnels.
- L'analyse institutionnelle.

Les autres réseaux reçoivent également des subventions pour la recherche. Je ne donnerai pas le détail des programmes et des montants accordés.

2.3 La troisième grande responsabilité du Ministère concerne le soutien à la mission spécifique de recherche dans les universités et les collèges.

Le Ministère a toujours attaché une grande importance au développement de la recherche dans les universités; cet intérêt s'est manifesté récemment:

- Par la création du Fonds FCAC;
- Par l'augmentation des ressources qui lui sont affectées;
- Par sa responsabilité de formuler des politiques de développement de la recherche universitaire articulée à ses politiques générales de l'enseignement supérieur;
- Par ses mesures de soutien à la formation et à l'emploi de la main-d'oeuvre scientifique universitaire;
- Par sa coordination des interventions gouvernementales et paragouvernementales dans le domaine de la recherche universitaire.

En outre, le Ministère a reconnu officiellement un rôle aux collèges dans le développement de la mission scientifique et technique.

2.4 ***Le soutien au développement du domaine général de la recherche en éducation***

Outre le soutien direct que le Ministère a apporté au développement de la recherche, il y a consacré également un soutien indirect important:

- Par les subventions générales octroyées aux établissements d'enseignement;
- Par le soutien accordé aux bibliothèques et aux centres de documentation spécialisés;
- Par le support apporté à la tenue des colloques, symposiums;
- Par le développement de l'information scientifique et technique.

En effet, si la recherche doit servir de source d'information, encore faut-il qu'elle soit connue, diffusée et accessible.

Devant la multiplicité des lieux de la recherche-développement et le peu de liaisons entre ces unités, la Direction de la recherche a senti le besoin de préparer deux instruments pour faire connaître les activités de recherche.

Le premier concerne les projets de recherche, c'est-à-dire la recherche prévue ou en cours de réalisation durant une année. **Le Répertoire des projets de recherche**, qui en est à sa quatrième année de publication, permet:

- De connaître ce qui se fait dans tous les réseaux d'enseignement;
- De susciter des échanges et des collaborations entre chercheurs qui travaillent sur les sujets parents;
- D'éviter les dédoublements de projets similaires;
- D'informer les décideurs de ce qui se fait sur les thèmes qui les préoccupent.

Cette publication est distribuée gratuitement par la Direction de la recherche.

Le second instrument, EDUQ, informe sur les résultats de la recherche en éducation; il s'agit d'une bibliographie analytique qui

recense 1 000 documents québécois par année, dans les domaines de la recherche, du développement expérimental, des statistiques et des bibliographies.

Non seulement, EDUQ renseigne sur les rapports de recherche mais fournit également un résumé substantiel de chaque document ce qui permet de sélectionner plus facilement ce qui convient à notre sujet d'interrogation.

En outre, EDUQ offre le service de microfiche pour les documents dont on a obtenu l'autorisation pour ce faire; ainsi même les documents à petit tirage et épuisés deviennent accessibles. Actuellement, 80% des documents répertoriés dans EDUQ sont microfichés.

Des 2 000 documents analysés dans les quatre premiers numéros, 48% concernent directement l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire,
10% l'éducation des adultes,
15.4% l'enseignement collégial,
11.7% l'enseignement universitaire,
15.7% l'ensemble des niveaux.

Parmi les 2 000 documents, 36% se rapportent spécifiquement à l'une ou l'autre des 10 régions administratives du Québec:
52% dans la grande région de Montréal,
16% dans la région de Québec,
8% au Saguenay - Lac St-Jean,
6.5% en Estrie et dans la région de Trois-Rivières.

Il s'agit également d'une documentation assez récente puisque 80.6% des documents sont postérieurs à 1974.

EDUQ est réalisée conjointement par la Direction de la recherche et la Centrale des bibliothèques; celle-ci est aussi responsable de la diffusion d'EDUQ et des microfiches.

Ces instruments ne sont pas les seuls à faire un travail d'information scientifique et technique: il faudrait mentionner
- Les revues spécialisées,
- Les dossiers du CADRE,
- Les bulletins bibliographiques.

3. Remarques générales

Pour terminer, je voudrais attirer votre attention sur quelques chiffres qui indiquent l'importance que le Ministère a attaché à la recherche en éducation au cours de l'année 1982-83.

Aussi bien à l'interne qu'à l'externe, le Ministère a affecté environ 8 millions de dollars à la recherche, dont:
- 4.5 millions en dépenses de transferts dans les réseaux et les universités, ce qui inclut 2 millions distribués par le Fonds FCAC; cela représente 56.3%
- .5 million en achat de services ou 6.3%,
- 3 millions à l'interne, soit 37%.

J'espère que ce survol des responsabilités et des activités de R/D réalisées dans le domaine de l'éducation n'aura pas été trop étourdissant.

Il se dégage de cette vue d'ensemble que, même si le Ministère accepte de grandes responsabilités directes et indirectes vis-à-vis de la R/D en éducation, la réalisation en est, d'une part, déconcentrée dans plusieurs unités administratives immédiatement responsables de réseaux d'établissements d'enseignement et, d'autre part, décentralisée dans les réseaux eux-mêmes grâce aux nombreux programmes de subventions dont nous avons parlé.

D'autres organismes consacrent également beaucoup d'importance à la recherche en éducation:

- Conseil supérieur de l'éducation,
- Conseil des universités,
- Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE),
- Institut canadien d'éducation des adultes.

Exposé de **M. Paul-Émile Gingras**
Directeur
Service d'étude et de recherche
Centre d'animation, de développement
et de recherche en éducation (CADRE)
Montréal

Au cours des dix dernières années, le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) a été amené à « accompagner » des responsables de projets de recherche dans des écoles, collèges et universités. De ces expériences d'accompagnement, nous retiendrons ici quelques éléments ou conditions qui assurent un meilleur arrimage de la recherche et de l'école. C'est en bref, un guide d'évaluation qui peut aider des commissaires d'école à vérifier la qualité et les chances de succès des projets de recherche qui leur sont proposés ou qui se poursuivent dans leur milieu.

Pour le commissaire d'école, l'arrimage de la recherche à l'école est une responsabilité qui me paraît comporter trois dimensions:

1. l'évaluation du projet de recherche;
2. l'implantation des résultats;
3. la formation des chercheurs.

1. L'évaluation du projet de recherche

La qualité ou les chances de succès d'un projet de recherche dans une commission scolaire peut s'évaluer à l'aide des cinq critères suivants:

1.1 la définition du problème;
1.2 l'état de la question;
1.3 les objectifs du projet;
1.4 l'approche ou le modèle;
1.5 le devis d'opérations.

L'essentiel de ces éléments d'évaluation est résumé dans deux documents de travail dont nous nous sommes inspirés librement:

- **Programme de subvention à l'innovation pédagogique.** Document publié par la Direction de l'enseignement collégial à l'intention de ceux qui présentent des projets de recherche pour fins de subventions par le Ministère et à l'intention des comités qui analysent et évaluent ces projets.
- **Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle.** Document de Pierre Lucier, publié par le CADRE, en 1976, à la suite d'expériences d'accompagnement d'établissements qui menaient des recherches en analyse institutionnelle.

Ces deux documents peuvent être obtenus chez les auteurs: le premier, à la D.G.E.C.; le second, au CADRE.

1.1 La définition du problème

Le premier défi de la recherche consiste à bien circonscrire l'objet de la recherche, le besoin auquel elle veut répondre. On est placé dans une situation qui fait problème. C'est quoi le problème? Une

lacune à corriger? un axe de développement à identifier? un programme à implanter? un service à ajuster aux besoins? un modèle pédagogique à mettre en oeuvre? À l'expérience, des écoles ont mis des mois à cerner le problème, qui souvent était en réalité tout autre que ce qu'on avait posé au départ. La nature du problème conditionne la forme de la recherche, l'approche.

Faut-il rappeler que les besoins et les problèmes sont d'inégale importance et que l'on doit privilégier les projets qui s'inscrivent mieux dans le plan de développement et dans les préoccupations de l'école? Si l'on se fie au seul chercheur, le problème sera toujours le plus important à résoudre, même si, à l'occasion, il n'est que le moyen de poursuivre des études personnelles.

Pour illustrer, citons le cas de cette école où la recherche visait à une meilleure utilisation des ressources didactiques, mais où, après nombre de réunions du comité, l'on s'est rendu compte que le problème était que les responsables et professionnels dans ce secteur ne s'étaient jamais parlé et qu'ils en avaient long à se dire l'un à l'autre!

1.2 L'état de la question

Il est notoire que malgré tout ce qu'on a tenté pour consulter et informer le milieu, le monde des écoles est un monde facilement clos et individualiste. Il est notoire encore qu'au Québec nous ne sommes pas forts en lecture, et particulièrement dans la lecture des rapports de recherche. Un document est vite mis sur les tablettes.

Ce qui amène à réinventer la roue. D'autant plus que beaucoup tiennent en principe que ce qui s'est fait ailleurs ne peut s'appliquer chez nous. Face à un responsable de la recherche, l'on est trop souvent surpris qu'il ignore les expériences et les travaux qui existent sur le sujet, qu'il ne connaisse pas des études importantes qui ont rapport avec son projet. On ne s'embarque pas dans un projet précis et particulier, sans une connaissance sérieuse du domaine général auquel il appartient et sans faire la preuve qu'il n'existe pas déjà de solution au problème posé.

Il y a des modes, des courants, des « bags ». Pensons actuellement à l'utilisation de l'informatique en pédagogie. Combien de temps, de ressources, seront perdus en efforts parallèles?

Le problème de la dissémination des résultats de la recherche n'est pas propre à notre milieu. Il nous incite cependant à exiger des chercheurs qu'ils analysent davantage la documentation pertinente à leurs projets.

1.3 Les objectifs du projet

Le chercheur doit déterminer le plus clairement possible les objectifs qu'il poursuit. Et ces objectifs se situent à deux niveaux: un niveau général, pourquoi entreprendre cette recherche? — un niveau spécifique, que veut-on savoir, expérimenter ou mesurer?

En règle générale, les objectifs ne manquent pas dans la présentation d'un projet de recherche. C'est l'envers du problème: les objectifs

sont la réponse aux besoins, aux lacunes, au problème. Et l'on confond facilement les intentions et les désirs avec les objectifs.

Il est plus difficile cependant de vérifier les objectifs spécifiques, des objectifs que l'on pourra vérifier et mesurer à la fin du processus de la recherche. Quelles informations, quelles connaissances veut-on recueillir? Le reste de l'opération découle des objectifs; les activités sont des moyens pour atteindre des objectifs. Les objectifs commandent l'approche, les ressources et les opérations.

On a accusé les chercheurs d'avoir peu d'impact sur le vécu scolaire. Clarifier les objectifs aiderait sûrement à l'efficacité de la recherche.

1.4 *L'approche ou le modèle*

On n'enfonce pas un clou avec une masse et encore moins avec une scie. La méthodologie de la recherche, l'approche, doivent être appropriées à la solution du problème. Dans un cas, une **enquête** est indiquée pour rassembler des informations se rapportant à des variables intervenant dans la pratique de l'école, et ces informations peuvent concerner des faits, des opinions, des comportements. Dans un autre cas, la recherche sera une **expérimentation,** où l'on observe de façon méthodique, les changements que provoquent, dans une situation, certaines variables. La recherche peut prendre encore la forme d'une **évaluation,** où, pour un ensemble de procédés, l'on vérifie l'atteinte d'objectifs, de performances, le plus souvent pour prendre une décision qui améliorera la pratique actuelle.

Le médecin, face au malade, a une stratégie à définir. Le détective, face au crime, détermine sa stratégie d'enquête, formule des hypothèses. Le chercheur, face au problème à résoudre, doit décider d'une stratégie d'opérations appropriée. Non seulement choisir une approche, mais choisir les étapes et les instruments de l'opération, faire son plan d'activités, prévoir son cheminement.

Cela mène au choix des techniques et des instruments de mesure, aux outils de travail. L'instrument existe-t-il? Peut-on en adapter un à l'entreprise? Faut-il le fabriquer? Utilisera-t-on un questionnaire, le jeu de simulation, l'interaction de groupes? La décision tient de l'approche, et l'approche tient du problème et des objectifs.

1.5 Le devis d'opérations

Comme pour toute entreprise humaine, le sain réalisme oblige à poser les questions: qui fait quoi? comment? quand? Sinon, le projet risque la panne. Et le devis d'opérations est un excellent instrument de référence.

Il faut donc mettre le soin de définir chacune des opérations et les tâches qu'elles impliquent, identifier le ou les responsables de ces opérations et de ces tâches, prévoir les ressources humaines et financières à leur affecter. Jusqu'à arrêter l'échéancier, l'ordre chronologique des activités et leur articulation.

Mener une recherche exige un porteur de dossier, une personne libérée ad hoc. Notre milieu est riche de personnes aptes et intéressées à la recherche et il y a beaucoup à gagner à utiliser le dyna-

misme du milieu. Mais il importe, pour le succès de la recherche, que des personnes soient affectées à cette tâche.

Quant aux ressources financières, elles ne constituent pas une solution-miracle. Nous réagissons mal à ceux qui affirment que la recherche se ferait, s'il y avait de l'argent. L'expérience nous a appris que les ressources financières ne donnent des résultats positifs que lorsqu'elles s'ajoutent aux ressources humaines et financières déjà engagées dans la recherche.

L'essentiel repose sur la volonté de la direction qui, à travers les restrictions budgétaires et les règles de répartition de tâches prévues dans les conventions de travail, réussit à affecter du personnel à la recherche et à le libérer, en conséquence, d'autres tâches.

2. L'implantation des résultats

L'impact de la recherche sur l'école tient évidemment à la qualité des projets et aux conditions que nous venons de rappeler. Cet impact tient encore pour beaucoup à la stratégie qu'on aura prévue pour implanter les résultats de la recherche. Parmi les éléments d'une telle stratégie, nous retiendrons:

2.1 les relations entre les décideurs, les chercheurs et les praticiens;

2.2 l'information et la diffusion des résultats de la recherche;

2.3 le plan d'action.

2.1 *Les relations entre les décideurs, les chercheurs et les praticiens*

Administrateurs, enseignants et chercheurs constituent facilement des mondes clos. Pourtant, l'implantation des résultats d'une recherche exige la concertation. On doit d'abord consulter systématiquement tous ceux que cela regarde: commissaires d'écoles, administrateurs, directeurs d'écoles, enseignants, parents et, dans certains cas, élèves. Il faut prêter attention à ceux qui sont plus directement concernés et à ceux qui comprennent le mieux le problème. Le chercheur a tendance à faire cavalier seul. Il faut s'assurer que les objectifs et le plan d'implantation des résultats soient acceptés par le milieu. Comment implanter un programme, si les enseignants ne sont pas dans le coup? Si les administrateurs ne s'engagent pas de manière positive, la meilleure innovation a peu de chances de survivre. Idéalement, la recherche devrait être encore « récompensée »: évaluation, promotion, publicité, consultation. Il faut alimenter la motivation.

2.2 *L'information et la diffusion des résultats de la recherche*

L'impact de la recherche tient ensuite, selon nous, à la communication des résultats, à l'information. Aux États-Unis, on a créé des réseaux de « dissémination » des résultats de la recherche: le National Diffusion Network, le Kellogg Use of Innovations Project, le Research and Development Exchange. Il faut soutenir les associations pédagogiques, les colloques, les ateliers, vulgariser les rapports de recherche, les diffuser, les étudier. Si la recherche a peu d'impact, c'est qu'on en ignore les résultats.

2.3 ***Le plan d'action***

Comment implanter les résultats d'une recherche? Il faut planifier cette mise en oeuvre. Procédera-t-on par la base ou de haut en bas? L'implantation se fera-t-elle au niveau de la commission, d'une école ou d'un secteur d'activités? A-t-on prévu le matériel d'implantation nécessaire: manuels, personnel, informatique...? A-t-on garanti l'appui moral, matériel et administratif nécessaire? A-t-on prévu une évaluation de l'implantation? Il est toujours difficile d'effectuer des changements en éducation: nous devons apprendre à employer des méthodes d'implantation des résultats de la recherche.

3. La formation des chercheurs

Pour terminer, rappelons — c'est un truisme — que la recherche vaut ce que vaut le chercheur. La recherche est une production systématique de connaissances sur les phénomènes et les problèmes de l'éducation, qui vise à changer certaines orientations et pratiques de l'école. La recherche dépasse l'intervention quotidienne de l'enseignant, les opinions et les intuitions. Le chercheur doit se plier à une méthodologie et à un processus rigoureux.

Nous avons eu régulièrement l'occasion, ces dernières années, d'analyser les projets de recherche soumis au Ministère pour fins de subventions. Nous avons malheureusement constaté que c'est, année après année, une minorité de projets qui témoignent d'une cohérence suffisante, de la maîtrise d'une méthodologie de recherche. Les étapes du projet — problématique, état de question, objectifs, activités, instrumentation, évaluation — deviennent imprécises.

Il est donc nécessaire que les commissions scolaires stimulent et soutiennent la formation et le perfectionnement de leurs enseignants et de leurs professionnels pour les habiliter à mener des recherches.

Telles sont les observations qu'a suscitées chez moi le sujet de notre intervention sur l'arrimage de la recherche et de l'école. Vos perceptions concordent-elles avec les miennes? C'est ce que nous pourrions voir au cours de l'échange de vues qui suivra:

- Y a-t-il eu de bons projets de recherche dans votre commission scolaire?
- Les recherches ont-elles eu de l'impact sur l'école?
- Quelles ont été les conditions de succès et les causes d'échec?
- Que faire pour développer la recherche dans votre milieu?
- Quels sont les objets et besoins prioritaires de la recherche?

Exposé de **Mme Gisèle Painchaud-Leblanc**
Vice-doyenne à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

RECHERCHE EN ÉDUCATION

Tendances, priorités, besoins

Mon propos va consister à vous entretenir des tendances, besoins et priorités en recherche en me situant dans le contexte nord-américain, tout en me référant, à l'occasion, à l'expérience québécoise.

Je vais d'abord brièvement aborder l'objet de la recherche en éducation, ce sur quoi porte la recherche d'une manière très générale, pour ensuite donner un aperçu de l'importance de ce domaine.

J'entrerai par la suite dans le vif du sujet en essayant de dégager les tendances actuelles tant au niveau des questions que l'on se pose sur le fonctionnement du système éducatif que sur les démarches utilisées pour répondre à ces questions, soit comment on essaie de résoudre les problèmes.

Enfin, tout en étant bien consciente des difficultés que posent l'identification des besoins et l'établissement de priorités, j'indiquerai quelques pistes pour l'avenir.

Pourquoi fait-on de la recherche en éducation

En simplifiant, on peut dire qu'il y a essentiellement deux questions principales qui préoccupent les chercheurs en éducation:

- Premièrement, que faut-il enseigner et corrolairement, quels sont les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui doivent être maîtrisés par les élèves?
- Deuxièmement, comment ces savoirs, savoir-faire et savoir-être sont-ils appris et comment faut-il les enseigner?

S'ajoute à ces dimensions principales l'étude de toutes les conditions, qu'il s'agisse de l'environnement physique ou de l'environnement humain par exemple, les caractéristiques des élèves, des enseignants, du personnel de direction, etc., qui font que ces savoir-faire et savoir-être sont plus ou moins bien maîtrisés par les élèves.

Mais avant de vous laisser croire que finalement les questions sont fort simples — de fait elles le sont — c'est trouver des réponses satisfaisantes qui est difficile — je voudrais, en me référant à un document publié en 1980 par le Ministère de l'Éducation et intitulé **Recueil des thèmes de recherche en éducation**[1], mentionner qu'on y trouve 6 grands domaines et 49 thèmes.

À titre d'exemple, pour le domaine de l'enseignement primaire et secondaire, neuf thèmes sont identifiés, soit:

1. Les fondements du système scolaire
2. Les personnels scolaires
3. L'animation pédagogique

(1) *Recueil des thèmes de recherche en éducation*, Secteur de la planification, Service de la recherche, MEQ, novembre 1980.

4. Les programmes d'études et l'enseignement par matière
5. Le problème des clientèles scolaires et l'enseignement
6. L'évaluation pédagogique
7. Le matériel didactique et la technologie éducative
8. Les services personnels aux élèves
9. L'organisation scolaire

À chacun de ces thèmes correspond une série de sous-thèmes qui, à leur tour, peuvent donner lieu à un très grand nombre de questions pouvant être transformées en problèmes de recherche.

Ainsi, pour répondre aux questions de départ:

- Que faut-il enseigner?
- Comment faut-il l'enseigner?

il est nécessaire de faire un découpage, une analyse en une multitude de catégories, qui correspondent à la complexité de la réalité éducative.

En bref, les sujets de recherche en éducation sont très variés, allant par exemple du nombre optimal d'élèves dans une classe du primaire à la comparaison des résultats scolaires pour plusieurs matières pendant des décennies, en passant par l'étude du lien qu'il peut y avoir entre la formation reçue par les élèves du secondaire et l'emploi.

Si on considère le contexte nord-américain, le nombre de chercheurs en éducation est considérable ainsi que le nombre de recherche réalisées et publiées. En outre, si on prend en compte le fait qu'il y a essentiellement deux types de recherche, la recherche libre — celle où le chercheur décide lui-même du sujet de sa recherche — et la recherche orientée — celle où des domaines prioritaires sont établis par des gouvernements ou par les organismes qui sont en mesure d'attribuer des fonds — l'ensemble du domaine est fort diversifié, voire à certains égards, éclectique.

Si j'ai insisté sur la diversité, la variété, l'hétérogénéité des sujets de recherche et sur le nombre de projets de recherche réalisés à chaque année, c'était pour faire ressortir la difficulté de dégager les tendances principales.

Quelles seraient donc les grandes tendances de la recherche en éducation

En examinant l'ensemble de la production nord-américaine, il semble se dégager deux grandes préoccupations majeures:

1) la qualité de l'éducation qui va connaître plusieurs définitions au cours des années;
2) la réflexion sur les démarches les plus appropriées pour faire avancer la connaissance en éducation.

La qualité de l'éducation

Le secteur de l'éducation n'est pas un système fermé évoluant selon une dynamique qui lui serait propre. Il est fortement influencé, pour ne pas dire profondément marqué, par les politiques définies par des instances supérieures.

Ainsi dans un premier temps, aux États-Unis, on a cherché à assurer l'égalité des chances pour tous. Tous les enfants d'âge scolaire devaient avoir accès aux mêmes ressources éducatives: environnement phy-

sique, formation des enseignants, programmes d'études, matériel éducatif, etc. devaient être comparables d'une école à l'autre. En principe, si effectivement les enfants bénéficiaient de ressources similaires, les résultats scolaires auraient dû être sensiblement les mêmes d'une école à l'autre et d'une région à l'autre, etc. De nombreuses recherches ont montré les insuffisances d'une telle politique, le problème s'avérant beaucoup plus complexe qu'on ne l'avait envisagé initialement.

Devant la constation que le rendement scolaire variait considérablement d'un élève à l'autre (difficultés d'apprentissage, échecs, abandons, etc.), il a bien fallu se rendre à l'évidence qu'il fallait revoir les modalités d'intervention. Il ne s'agissait plus d'assurer des ressources éducatives comparables pour tous, mais bien d'assurer l'accès à des ressources éducatives différenciées, de manière à obtenir un même niveau de résultats scolaires. On a assisté par la suite à l'implantation de programmes d'éducation compensatoire qui ont également fait l'objet de nombreuses recherches.

Plus récemment, et contrairement aux résultats obtenus au début des années 70, des chercheurs arrivent à la conclusion que les résultats scolaires dépendent, bien sûr, de l'environnement familial et des habiletés cognitives comme on l'avait démontré auparavant, mais aussi de l'école.[1] Il devient donc à nouveau important d'étudier le fonctionnement de l'école dans tous ses aspects afin d'identifier les pratiques qui ont un effet sur le rendement scolaire des élèves, sur le développement du potentiel des élèves.

À la suite d'une recherche réalisée aux États-Unis sur les connaissances et habiletés de base que possédaient les adultes américains et dont les résultats ont montré qu'au moins 20% des adultes ne possédaient pas les connaissances et les habiletés minimales pour fonctionner adéquatement dans une société moderne, et qu'un autre 30% éprouvaient de sérieuses difficultés dans plusieurs domaines, le problème de la formation de base ou formation fondamentale s'est posé non plus seulement pour les adultes mais aussi pour les élèves fréquentant les écoles secondaires. Cette enquête américaine a défini la formation de base comme comprenant le savoir parler, le savoir lire, le savoir écrire et le savoir compter, la capacité de résoudre des problèmes et la capacité d'établir des relations interpersonnelles.

Ce courant fondamentaliste a eu pour effet de relancer la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de ces matières de base ainsi que sur l'évaluation de ces habiletés.

Plus près de nous, ici au Québec, le Ministère de l'Éducation a mis sur pied un programme de perfectionnement des maîtres de français comportant un important volet de recherche, où des professeurs d'université travaillent en collaboration avec les écoles. Les problèmes d'apprentissage et d'enseignement sont identifiés, analysés pour ensuite

---

(1) BROOKOVER, W., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWITZER, J., WISENBAKER, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

procéder à l'élaboration d'outils et de guides pédagogiques à l'intention des enseignants et de matériel didactique pour les élèves.

À la Faculté des sciences de l'éducation, un important projet de recherche est présentement en cours de réalisation **sur la didactique des mathématiques**, dans le cadre de la formation et du perfectionnement des enseignants.

Des problèmes ont également été identifiés dans l'**enseignement des sciences**. Le Québec participe à un projet international qui étudie le problème et le Conseil des sciences du Canada a aussi réalisé plusieurs recherches sur divers aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences.

À la Faculté des sciences de l'éducation, on essaie de déterminer, dans le cadre d'un projet de recherche, **si les élèves du secondaire possèdent les préalables nécessaires à l'utilisation de la méthode scientifique**. Les résultats de cette recherche devraient ajouter aux connaissances que nous possédons sur les difficultés d'apprentissage des élèves dans le domaine des sciences.

Dans le prolongement de ce courant qui s'intéresse à l'apprentissage et à l'enseignement de ces matières de base, le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les universités et dans le cadre d'un programme de perfectionnement destiné aux enseignants du secteur professionnel, encourage **la recherche sur la didactique des matières du secteur professionnel**. Je peux aussi mentionner un projet de recherche actuellement en cours à l'Université de Montréal qui vise à faciliter l'apprentissage des concepts de base, en équipement motorisé, par exemple, courant électrique, perpendiculaire, résistance, etc. chez les élèves du secteur professionnel. Cet enseignement se fera à l'aide d'un micro-ordinateur.

Un autre courant de recherche qui s'est surtout développé aux États-Unis et qui semble prendre de l'importance est celui du **climat ou de l'atmosphère de l'école**.

Qu'est-ce qu'on entend par climat ou atmosphère de l'école: il s'agit de la qualité de l'ensemble de l'environnement au sein de l'école. Par exemple, l'environnement physique, les relations qui s'établissent entre les personnes et les groupes, la culture entendue au sens des systèmes de croyances, les valeurs, etc.

Un climat tendu pourrait avoir des effets négatifs sur le comportement des élèves et des enseignants. Qu'on songe par exemple au stress dont font état les enseignants, à l'extrême limite, au « burn out », au manque d'intérêt ou à l'absence d'engagement qu'on remarque parfois chez les élèves et qui pourraient être attribuables au climat de l'école.

Dans une recherche publiée en 1980, on conclut que le rendement des élèves est élevé lorsque le climat de l'école se caractérise par: a) l'attribution de **récompenses sociales pour l'excellence académique**; b) **par la valorisation de la discipline et du rendement scolaire par les enseignants et les élèves**; c) par un **enseignement et un apprentissage structuré axés sur des buts scolaires**.[1]

---

(1) MADAUS, G.F., AIRASIAN, P.W., KELLAGHAN, T. (1979). *School effectiveness: A reassessment of the evidence*. New York: Mc Graw Hill.

La réflexion sur les démarches les plus appropriées

De plus en plus d'éducateurs considèrent que la recherche en éducation devrait avoir pour objectif, non seulement de décrire et de comprendre le processus, mais d'abord et avant tout, d'améliorer la pratique éducative. Cette façon d'envisager la recherche en éducation représente un changement important. Dans une large mesure, les problèmes de recherche ont été identifiés par les chercheurs, à partir de recherches menées antérieurement et de théories empruntées le plus souvent à d'autres disciplines, avec la conséquence que les projets de recherche entrepris par les universitaires, entre autres, ne coïncident pas toujours avec les problèmes identifiés par les intervenants du milieu. Sur le plan de l'évolution de la recherche en éducation, on sent de plus en plus le besoin d'être en relation étroite avec la pratique, d'utiliser des méthodes qui permettent des observations plus suivies dans le milieu éducatif. En d'autres termes, au lieu d'entreprendre des recherches impliquant plusieurs écoles et des centaines d'élèves, le besoin se fait pressant de réaliser des projets dans le cadre d'une école pour mieux approfondir les problèmes qui s'y posent, étant admis au départ que chaque école possède des caractéristiques qui lui sont propres.

Dans une telle approche, les agents éducatifs de l'école, en collaboration avec le chercheur, identifient les problèmes qui se posent et décident ensemble s'il y a lieu de mettre en route un projet de recherche.

Dans le cadre du volet recherche des programmes de perfectionnement des maîtres de français et des maîtres de l'enseignement professionnel, l'identification des problèmes qui feront objet de recherches se fait à l'aide d'enquêtes auprès des enseignants ou après observation du comportement des enseignants et des élèves en salle de classe. C'est déjà un premier pas dans cette direction.

L'école ou la commission scolaire pourrait prendre l'initiative de faire appel à des chercheurs universitaires pour aider à définir et le cas échéant, à réaliser, des projets de recherche qui correspondraient à ses besoins. C'est une forme de collaboration qui ne pourra... que bénéficier aux deux parties.

Quels sont les besoins et les priorités

Bien qu'il soit toujours difficile d'identifier des besoins et d'établir des priorités, on peut, à partir des tendances déjà relevées, donner quelques pistes pour l'avenir.

Dans un rapport que vient de déposer la Commission nationale pour l'excellence en éducation aux États-Unis, on peut y lire que « Pour la première fois dans l'histoire des États-Unis, les habiletés scolaires d'une génération ne surpasseront pas, n'égaleront pas, ne s'approcheront même pas de celles de ses parents. »

L'alarme est sonnée et comme ce fut le cas en 1957 lors du lancement du Sputnik soviétique, des sommes importantes vont à nouveau être allouées à l'éducation et la recherche va connaître un nouvel essor.

À défaut de données plus précises, il serait prématuré de tirer les mêmes conclusions pour le Québec.

Il convient tout de même de souligner qu'au cours des dernières années, de nombreux rapports et documents ont attiré l'attention sur la formation de base. Pour ne mentionner que celui-là, dans le rapport de la Commission d'études sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes (Rapport Jean), la définition qui est donnée de la formation de base comprend les aptitudes suivantes: savoir lire, écrire, parler, calculer, la capacité de résoudre des problèmes spécifiques, de prendre des décisions ainsi que le développement du sens critique et de la créativité.

A ces aptitudes de base, s'ajoute l'acquisition des quatre langages considérés comme stratégiques pour fonctionner dans une société comme la nôtre, il s'agit **du langage audio-visuel, du langage informatique, du langage technique et du langage économique et politique.** Cette liste devrait aussi comprendre le langage *technologique* et le langage *scientifique*.

La maîtrise de ces langages devient prioritaire pour faire face aux défis actuels de la société. La recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de ces langages, entre autres l'informatique, devrait être soutenue par tous les moyens. Pour le cas particulier de l'informatique, il serait essentiel que des connaissances soient disponibles aussi rapidement que possible sur le degré de pénétration de ces langages dans les écoles et sur ses effets sur l'ensemble du processus éducatif. Cela vaut également pour les langages technique et technologique.

Le climat dans lequel les enseignants et les élèves évoluent mérite aussi une attention spéciale à cause, notamment, des changements rapides auxquels est présentement soumis le secteur de l'éducation.

L'expérimentation de nouvelles stratégies pédagogiques, avec tout le support requis sous forme d'évaluation continue, devrait être encouragée, à la fois comme modalité de perfectionnement des enseignants et comme moyen d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement des matières de base.

En définitive, il revient aux commissions scolaires et aux écoles de définir la place que doit jouer la recherche dans l'ensemble des activités et des problèmes qui devront être traités en priorité.

Pour améliorer la pratique éducative, au sens large, il serait important que la recherche soit intégrée aux activités de l'école et que les résultats de la recherche soient traduits en plans d'action.

ATELIER 9

L'ÉCOLE TIENT-ELLE COMPTE DES BESOINS FUTURS DE NOTRE SOCIÉTÉ?

L'ÉCOLE TIENT-ELLE COMPTE DES BESOINS FUTURS DE NOTRE SOCIÉTÉ?

Dans son mémoire sur la formation professionnelle des jeunes, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec affirmait entre autres que:

> *« La concertation entre le milieu scolaire et le milieu du travail est l'assurance et la manifestation d'une ouverture de l'école à la réalité ».* (page 22)

Présentement, l'école suit-elle suffisamment l'évolution des besoins de la société pour former adéquatement les citoyens de demain? En particulier, les liens entre l'école et l'entreprise permettent-ils la formation d'une main-d'oeuvre compétente? Quelle est la situation idéale?

Équipe-atelier

Animateur: M. Raymond Cyr — *Président Commission scolaire Saint-Jérôme Membre du C.A. de la FCSCQ*

Secrétaire: M. André Leblanc

Personnes-ressources: M. Andréa Bouchard
M. Hubert Cousineau
M. Jean-Robert Éthier
M. Pierre Gauthier

Exposé de **M. Andrée Bouchard**
Coordonnateur ministériel de
la formation professionnelle
Ministère de l'Éducation

L'ARTICULATION ENTRE L'ÉCOLE ET LE MONDE DU TRAVAIL: NÉCESSITÉ D'ÉTABLIR DES LIENS PLUS ÉTROITS

Quelques pratiques québécoises et les nouvelles orientations en matière de concertation et d'information avec le monde du travail

En mai 1982, le Dr Camille Laurin, ministre de l'Éducation du Québec, lançait sa politique de formation professionnelle présentée dans un document intitulé : « La formation professionnelle des jeunes — propositions de relance et de renouveau », document qui a fait l'objet d'une large consultation des divers milieux concernés par une telle politique. Cette consultation s'est terminée avec « les audiences nationales » que le ministre tenait à Montréal les 28 février et 1er mars 1983. Il s'agit donc pour le Québec d'une toute nouvelle politique s'appuyant sur les nombreuses expériences antérieures et qui précise, pour la prochaine décennie, les grandes orientations qui seront données à la formation professionnelle.

Parmi les orientations proposées dans cette politique ministérielle, « l'articulation de liens plus étroits entre l'école et le monde du travail » occupe une place importante. Afin de rendre plus descriptive cette affirmation, citons quelques passages du document ministériel traitant de cet aspect. On y exprime en ces termes l'engagement gouvernemental :

> « Quant à la collaboration du ministère de l'Éducation avec les autres ministères et avec le milieu du travail, tout invite à la rendre plus régulière et plus systématique. Ces relations de collaboration existent depuis longtemps, qu'il suffise ici de rappeler les diverses tables interministérielles, les comités consultatifs industriels, les actions du Bureau des stages, les activités de formation en industrie et les divers mécanismes de consultation auprès des corporations et des entreprises. En dépit de leur caractère parfois sporadique, tous ces liens ont puissamment contribué à améliorer la qualité de la formation professionnelle dispensée dans le système scolaire et méritent d'être consolidés et renforcés. À cette fin, le ministère est disposé à désigner, pour chacun des grands secteurs de l'activité économique, un répondant autorisé, mandaté comme interlocuteur du ministère auprès des divers intervenants de chacun de ces secteurs et chargé de porter à l'attention du ministère toute recommandation venue de ces intervenants ».

Plusieurs autres passages du document explicitent cette volonté. Ainsi, traitant de la carte nationale, on y écrit :

> « ... et impliquent une nécessaire concertation des divers milieux concernés. Ceux-ci doivent être associés à la définition des

besoins, à l'actualisation des programmes, à l'établissement de séquences éducatives en milieu de travail, aux stages de fin d'études et à l'évaluation des capacités. En formation professionnelle, éducation et travail doivent devenir de véritables partenaires. Et cela doit se traduire dans les modes de fonctionnement des institutions scolaires et des entreprises elles-mêmes ».

Traitant du niveau collégial, on y formule la proposition suivante :

« Il convient d'intensifier les liens d'information et de concertation entre les collèges et le monde du travail ».

Traitant de l'utilisation des ressources et de la carte :

« Le ministère est disposé à susciter et à soutenir les efforts de concertation, en particulier au niveau régional ».

Ajoutons qu'au-delà de ces passages explicites du document, l'ensemble de la problématique véhiculée implique implicitement ce rapprochement et cette concertation entre le monde de l'éducation et celui du travail.

Cette nouvelle politique a donné lieu à la création d'une coordination ministérielle de la formation professionnelle, rattachée au Bureau des sous-ministres de l'Éducation, et dont l'un des volets importants du mandat porte sur la mise en place de mécanismes permanents de concertation et d'information avec le monde du travail.

Nous reviendrons, dans la seconde partie de cet exposé, sur les principales orientations qu'entend donner le ministère québécois de l'Éducation à cette concertation éducation-travail, ainsi qu'aux divers mécanismes qui seront mis en place afin de l'établir sur une base permanente. Mais auparavant, il nous semble important de présenter à grands traits différentes initiatives québécoises en matière de rapprochement du monde scolaire de celui du travail, visant à favoriser une meilleure adéquation entre la formation professionnelle et les qualifications requises ou souhaitées dans les différents secteurs de l'activité québécoise, ainsi qu'à aider les étudiants à mieux connaître le monde du travail, à s'y préparer et à y entrer.

Rappelons d'abord qu'au Québec, c'est le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu qui a le mandat d'évaluer les besoins qualitatifs et quantitatifs en main-d'oeuvre, qu'il s'agisse des besoins de perfectionnement et de recyclage de la main-d'oeuvre active ou de la relève. Nous devons toutefois souligner ici que, jusqu'à présent, les travaux du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu et antérieurement, du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, ont principalement porté sur les besoins de la main-d'oeuvre déjà en emploi dans le cadre des ententes Canada-Québec.

Le ministère de l'Éducation possède son propre mécanisme d'analyse des profils professionnels et ce, depuis plus d'une douzaine d'années, il s'agit du « Centre de développement des profils de formation professionnelle » qui s'appelait initialement le « Groupe interministériel de programmes et d'examens (GIPEX) », mécanismes mis en place conjointement par les ministères de l'Éducation et du Travail. Le Centre fournit aux différentes unités administratives du ministère de l'Éducation les données contribuant à la révision et à la mise à

jour des différents programmes de formation professionnelle. Il est important de rappeler ici que le Centre de développement des profils de formation professionnelle travaille en étroite collaboration avec le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

Les principaux instruments produits par le Centre de développement des profils de formation professionnelle et visant une meilleure articulation entre l'école et le monde du travail sont les suivants :

1. *Les répertoires des profils de formation professionnelle*; *
2. *Les répertoires d'éléments de connaissances* (complémentaires des premiers);
3. *La « Relance »* des finissants des niveaux secondaire, collégial et universitaire. **

Les deux premiers instruments visent à fournir aux responsables de la formation sur mesure dans les cégeps et de la formation en industrie, dans les CSR, et aux responsables de l'orientation et de l'information scolaire et professionnelle, aux responsables de l'élaboration et à la mise à jour des programmes d'enseignement professionnel, aux responsables d'associations professionnelles, aux responsables de la qualification des travailleurs et aux enseignants des informations objectives sur la structure du travail, des exigences de formation et des points communs au niveau des connaissances d'une profession à l'autre. Le troisième instrument, Relance, vise pour sa part à :

1. Établir un diagnostic sur la situation actuelle des sortants des niveaux secondaire, collégial et universitaire ainsi que d'informer les étudiants sur les problèmes inhérents à leur intégration sur le marché du travail;
2. Établir la correspondance entre les études et le travail, le degré de satisfaction face à la spécialité étudiée et face à l'emploi actuel et informer sur les difficultés de placement et les différences salariales entre les diverses spécialités des deux niveaux;
3. étudier le processus d'intégration au marché du travail tant pour les hommes que pour les femmes;
4. fournir des éléments de base qui aideront les prises de décisions relatives à l'ouverture ou à la fermeture de certaines options professionnelles.

Nous rappelons ici que les annexes I et II présentent plus en détail ces deux instruments.

Un autre groupe du ministère de l'Éducation a comme mission de travailler à la production d'instruments relatifs à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Il s'agit du « Service de l'information scolaire et professionnelle » (ISEP). Ce service est responsable de la publication « CANAL-ISEP » qui est un bulletin technique destiné aux spécialistes de l'information scolaire et professionnelle et aux spécialistes de l'information scolaire et professionnelle et aux spé-spécialistes de l'orientation. On y véhicule des renseignements touchant

* Annexe I
** Annexe II

l'ensemble de leurs activités. À titre d'exemple, on publiait en mars 1983 un cahier spécial intitulé « *Les emplois de 1990 — les options gagnantes* ». Les autres dossiers majeurs sur lesquels travaille présentement le Service de l'information scolaire et professionnelle en relation avec cette question sont les suivants:

1. Préparation d'un document d'*information économique* afin de sensibiliser les jeunes à cette importante réalité, à développer chez eux un sens critique et le goût de ce type d'information;
2. Préparation de *documents d'information par secteur d'emploi* où l'insertion professionnelle est positive, documents écrits et audio-visuels;
3. Préparation d'un *fichier d'information professionnelle* qui sera traité par informatique et qui sera accessible sur l'ensemble du territoire québécois. Ce fichier regroupera les informations selon deux grands volets: 1. *Les fonctions de travail*: introduction, nature du travail, conditions de travail, qualités personnelles exigées et formation requise; et 2. *Formation et marché du travail* incluant: le programme de formation, une rétrospective de l'insertion professionnelle des sortants et sortantes, la situation de l'emploi, critères d'engagement et perspective des besoins en main-d'oeuvre au Québec.

Mentionnons enfin l'existence de nombreux comités consultatifs industriels mis en place ponctuellement, tant au niveau secondaire qu'au collégial afin d'assurer la participation du marché du travail à l'orientation et à l'ajustement des différents programmes professionnels visés par ces mécanismes.

Cet effort ministériel de rapprochement entre l'école et le monde du travail trouve aussi écho dans la nouvelle politique de formation professionnelle déposée en mai 1982 par le ministre de l'Éducation. Le Québec vient en ce sens de franchir une étape importante en prévoyant l'introduction, dès l'école primaire, de cours « d'initiation à la technologie » visant à sensibiliser les élèves très tôt dans leur cheminement scolaire à cette importante valeur sociale que représente la technologie. Des cours « d'éducation technologique » sont aussi prévus dans le cadre du diplôme d'études secondaires, diplôme qui devient préalable, pour la majorité des étudiants, à la formation professionnelle de niveau secondaire. S'inscrivant directement dans le virage technologique, le Québec a choisi, avec sa nouvelle politique de formation professionnelle, d'élever le niveau de formation de base, assurant ainsi une meilleure préparation face aux technologies nouvelles.

Au-delà de ces efforts ministériels et, souvent aussi, de concert avec eux, les écoles secondaires et les collèges multiplient leurs actions visant à rapprocher l'école et le monde du travail, qu'il s'agisse de le faire connaître à leurs futurs diplômés ou de donner l'occasion aux employeurs d'apprécier ces derniers.

Au plan de l'information scolaire, il est important de souligner qu'on est à mettre au point un répertoire des programmes de formation professionnelle informatisé et qui pourrait être accessible partout au

Québec via des terminaux ou des micro-ordinateurs. Il s'agit certainement là d'une initiative s'inscrivant dans la perspective des années 90.

Lorsqu'il s'agit de rapprocher les jeunes du monde du travail, les stages de tous genres sont privilégiés par les différents ordres d'enseignement. Au niveau secondaire, de très nombreuses expériences de stages de durées variables sont mis de l'avant dans les différents champs professionnels couverts par ce niveau. Pour ne donner que quelques exemples d'initiatives prises en ce sens par les commissions scolaires québécoises, mentionnons que des stages sont organisés en agro-technique (horticulture), en foresterie (classification et mesurage du bois), en meuble et construction, en électricité, en hydrothermie, en mécanique de véhicules lourds, en commerce et secrétariat, et dans plusieurs autres formations professionnelles.

Le niveau collégial multiplie lui aussi les liens avec le monde du travail à travers les stages et les projets de fin d'études. Certaines expériences d'enseignement coopératif ont été tentées sans que la formule n'ait été très développée. Sur ce plan, c'est le niveau universitaire qui mène les expériences les plus significatives avec l'université de Sherbrooke qui offre depuis plusieurs années divers programmes de baccalauréats en sciences et un programme de MBA sous forme d'enseignement coopératif. L'École de technologie supérieure, constituante de l'université du Québec, offre divers programmes de baccalauréats en privilégiant elle aussi l'alternance « école-travail ».

Voilà autant de pratiques québécoises privilégiant un plus grand rapprochement entre l'école et le monde du travail.

Nous allons maintenant présenter les principales perspectives proposées dans la nouvelle politique ministérielle en matière de concertation entre le monde de l'éducation et les divers milieux socio-économiques québécois, en reprenant le texte du document d'orientation aux chapitres des « *orientations et objectifs* » et des « *objets et mécanismes de concertation et d'information* »[1].

ORIENTATIONS ET OBJECTIFS

Il nous semble essentiel de rappeler dès le départ que le ministère de l'Éducation ne saurait se soustraire à ses responsabilités dans un contexte de plus grande concertation avec ses partenaires ministériels et les divers milieux socio-économiques québécois. C'est ainsi que le rôle de ces différents intervenants en sera un de « consultants privilégiés » dans l'analyse des multiples facettes de cette réponse que doit assumer le Ministère aux divers besoins de la société québécoise en matière de formation professionnelle.

Orientations

Le ministère de l'Éducation, en matière de formation professionnelle, se propose :

1. D'unifier ses communications avec les partenaires ministériels et socio-économiques;

(1) *L'information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail* », document d'orientation, ministère de l'Éducation, juin 1983, pp. 9-19.

2. D'assurer la concertation et l'information selon une approche inter-ordres afin de favoriser une meilleure continuité et une plus grande cohérence;
3. D'assurer une déconcentration vers les régions afin de rapprocher le plus possible la décision de l'action;
4. D'adopter une approche s'inspirant d'une transparence sociale et d'une volonté de rendre compte;
5. D'éviter l'approche légaliste, favorisant plutôt une concertation basée sur l'expérimentation;
6. D'éviter, en matière de concertation, le « modèle unique », pour privilégier les formules s'adaptant le mieux au contexte particulier de l'établissement, de la région ou de tel secteur d'activités;
7. De se concerter avec les différents ministères québécois impliqués dans la formation professionnelle, inscrivant son action en complémentarité de celles de ses partenaires ministériels.

Objectifs

À ces orientations viennent se greffer les principaux objectifs visés dans le cadre de nos mécanismes de concertation et d'information:

1. Éviter la multiplication inutile des communications entre le ministère de l'Éducation, les diverses institutions et les milieux socio-économiques;
2. Décentraliser les mécanismes de concertation et d'information;
3. Amorcer une harmonisation des divers enseignements d'un même champ professionnel et ce, aux différents ordres d'enseignement;
4. Assurer une réciprocité dans les échanges avec nos partenaires;
5. Donner un fidèle reflet de la réalité socio-économique d'un secteur d'activités dans la composition des différents mécanismes qui seront mis en place;
6. Raccourcir, chaque fois qu'il sera possible, les délais de réaction du MEQ;
7. Limiter le choix des mandats des divers mécanismes aux champs de compétence du ministère de l'Éducation, en utilisant de façon optimale l'expertise des différents partenaires ministériels.

En terminant ce volet, nous tenons à rappeler que le comité ministériel de la formation professionnelle, constitué de représentants des différentes structures du ministère de l'Éducation, s'assurera que les unités administratives demeurent maîtres-d'oeuvre dans les actions menées suite aux données recueillies par la coordination ministérielle et aux décisions du Ministère. De même, les directions régionales du MEQ seront associées et impliquées dans les différentes actions menées au niveau des régions, comme ce fut le cas pour les colloques régionaux.

OBJETS ET MÉCANISMES DE CONCERTATION ET D'INFORMATION

Les objets de concertation et d'information

La liste des objets de concertation et d'information avec les milieux socio-économiques et les partenaires ministériels a été préparée à titre indicatif et ne prétend nullement être exhaustive. De plus, il est important de préciser que certains objets identifiés, bien qu'étant indispensables au ministère de l'Éducation dans le rôle qu'il assume en matière de formation professionnelle, sont de la compétence d'autres ministères québécois; ce qui rend essentielle la concertation avec les partenaires ministériels.

Dans cette optique, il nous semble important de rappeler le mandat que détient le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu en matière d'identification et de définition des besoins qualitatifs et quantitatifs de main-d'oeuvre, le rôle spécifique du ministère de l'Éducation étant de répondre le plus adéquatement possible à ces besoins. On constatera d'ailleurs que la grande majorité des objets identifiés concernent différentes facettes de cette réponse que doit assumer l'Éducation.

Les divers mécanismes de concertation auront la responsabilité d'aviser le ministère de l'Éducation sur toutes les questions relatives à l'enseignement professionnel, ou sur toute question connexe. Voici, à titre d'exemple, quelques-uns des objets qui pourront être analysés dans le cadre des mandats qui leur seront proposés:

a. Évaluer la pertinence d'élaborer un nouveau programme de formation professionnelle;
b. Évaluer la pertinence de réviser un programme de formation professionnelle déjà offert depuis quelques années;
c. Fournir des avis sur le choix ou le renouvellement des équipements;
d. Fournir des avis sur les formes possibles d'utilisation de certains équipements dans l'entreprise;
e. Apprécier et pondérer certains critères de recrutement et de sélection des enseignants;
f. Identifier les besoins prioritaires de perfectionnement des enseignants d'un secteur donné et formuler des recommandations sur les moyens les plus adéquats d'y répondre;
g. Aviser le MEQ concernant la reconnaissance des études et sur ses démarches d'évaluation et de reconnaissance des acquis expérientiels;
h. Analyser des stratégies favorisant les stages des étudiants ainsi que le placement des finissants;
i. Aviser le MEQ sur les grands paramètres de la distribution des enseignements professionnels pour un secteur donné, pour un niveau donné, pour une région donnée dans le cadre de la « carte nationale »;
j. Formuler des recommandations relatives à de nouvelles implantations de programmes déjà offerts dans un secteur donné de l'activité québécoise;

k. Formuler des recommandations sur la pertinence de contingenter les clientèles de tel enseignement professionnel;
l. Étudier des propositions de nouvelles stratégies d'information scolaire et professionnelle par rapport à un secteur d'activités;
m. Évaluer des projets de coopération avec l'extérieur et proposer au MEQ un ordre de priorité en tenant compte des impératifs de développement ou de consolidation d'un secteur donné;
n. Analyser certains problèmes de discrimination sexuelle et fournir des orientations à court et moyen terme;
o. Mesurer le réalisme de certaines hypothèses relatives à la préparation et à l'insertion au monde du travail, pour un secteur donné, de clientèles-cibles, tels les handicapés;
p. Prendre connaissance et analyser les besoins qualitatifs et quantitatifs de main-d'oeuvre, identifiés par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu pour un secteur ou sous-secteur donné, relativement au développement de tel enseignement professionnel;
q. Prendre connaissance et analyser les perspectives de développement d'un secteur d'activité, telles que précisées par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, et en dégager les principales implications en matière de formation professionnelle.

À ces objets pourront s'en ajouter d'autres. Il va de soi qu'un comité national sectoriel de l'Éducation ou qu'une table régionale analysera toute question relative à l'enseignement professionnel qui lui sera soumise, les recommandations étant acheminées au ministère de l'Éducation qui verra à y donner suite avec les instances concernées.

Les mécanismes de concertation et d'information

L'ensemble des documents, rapports ou mémoires produits au cours de la dernière décennie par les groupes ou organismes les plus divers du milieu québécois convergent vers l'importance d'accentuer et de coordonner les liens entre le ministère de l'Éducation, ses partenaires ministériels et les milieux socio-économiques. Les trois paliers suivants sont identifiés: l'établissement, la région et le Québec, chacun ayant des préoccupations spécifiques, tout en partageant un certain nombre d'intérêts en commun avec les autres paliers.

Au plan de l'établissement, nous pensons à un mécanisme de concertation et d'information dont les objets de travail ont un caractère plutôt opérationnel. Compte tenu de l'ampleur de ce dernier, du nombre d'enseignements professionnels offerts, le comité local peut se ramifier en sous-comités de programmes. Au sein d'une même région, chaque groupe devra conserver un souci permanent de concertation avec les autres établissements des divers ordres, tout particulièrement ceux qui oeuvrent dans le même secteur d'activités socio-économiques. Le plan local joue un rôle déterminant dans le rapprochement « École-monde du travail »; c'est d'ailleurs à ce palier que repose d'abord et avant tout la dynamique d'une formation professionnelle bien articulée avec le secteur qui profitera des ressources humaines qui y sont formées, formation à laquelle il aura été associé.

Au palier régional, nous proposons des tables régionales de concertation qui regrouperaient des intervenants des réseaux de l'Éducation auxquels viendraient s'ajouter les différents partenaires ministériels et socio-économiques du milieu. De concert avec la Direction régionale du ministère de l'Éducation, chaque région devra se doter du mécanisme s'adaptant le mieux à son contexte, tant géographique que socio-économique, tout en mettant à profit le plus possible les différentes expertises et structures existantes dans un souci d'éviter toute duplication qui irait à l'encontre de l'objectif visé dans cette concertation.

Nous pensons plus précisément ici aux Commissions de formation professionnelle et aux Comités consultatifs régionaux du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu qui constituent dans chaque région d'excellents ponts avec le monde du travail, tant employeurs que travailleurs, et dont le mandat consiste, entre autres, à identifier les besoins qualitatifs et quantitatifs de la main-d'oeuvre régionale en matière de formation professionnelle des adultes. Nous devrons analyser comment, dans chaque région, il sera possible de profiter de cette expertise, de l'étendre à l'identification des besoins en nouvelle main-d'oeuvre et d'assurer la table régionale de l'apport de ces structures qu'il n'est nullement dans nos intentions de dédoubler.

Une des orientations énoncées précédemment, soit « éviter de privilégier un modèle unique », laisse effectivement place à de multiples aménagements régionaux. La volonté du Ministère porte essentiellement sur l'existence de tels mécanismes dans chaque région. Chaque direction régionale du ministère de l'Éducation fournira le soutien technique dans la création et le fonctionnement de ces tables régionales de concertation et d'information en matière de formation professionnelle.

Au plan québécois, deux types de mécanismes sont prévus: des tables nationales sectorielles de l'Éducation, une vingtaine, ainsi que la table nationale de la formation professionnelle composée des présidents et présidentes des tables nationales sectorielles de l'Éducation, personnes issues des différents milieux socio-économiques, et sous la présidence du ministre de l'Éducation. Les tables sectorielles interviendront sur la formation professionnelle dispensée aux divers ordres d'enseignement pour l'ensemble d'un secteur de l'activité québécoise, alors que la table nationale traitera de sujets concernant l'ensemble de la formation professionnelle au Québec, de ses grandes orientations.

La mise en place des tables nationales sectorielles de l'Éducation constituera une tâche importante pour le Ministère qui n'a pas l'intention de travailler seul. Nous entendons nous concerter avec nos partenaires ministériels dans cette opération. Les ministères seront consultés selon leur affinité avec tel ou tel secteur d'activités socio-économiques. Le Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, compte tenu de ses responsabilités en matière de formation professionnelle, responsabilités très complémentaires de celles du

ministère de l'Éducation, sera mis à contribution de façon privilégiée dans tout le processus de mise en place de ces tables.

Chacune des tables nationales sectorielles de l'Éducation sera coordonnée par un répondant qui verra, de concert avec la coordination ministérielle, à en assurer le fonctionnement et à donner suite aux travaux qui y seront menés. On trouvera à l'annexe II, à titre indicatif, un projet de description de tâches de ce répondant ministériel.

Mentionnons de plus que les répondants ministériels feront le lien entre leur table nationale sectorielle, le ou les partenaire(s) ministériel(s) concerné(s), les unités administratives et la coordination ministérielle. Ils constitueront les relais de base de la concertation et de l'information en matière de formation professionnelle. Leur rôle portera sur les différentes étapes du processus « concertation-information »: réception des recommandations formulées par les partenaires, transmission et échanges avec les unités administratives impliquées dans les suites à donner, information des partenaires sur les actions menées par le MEQ suite aux recommandations reçues.

La concertation devra de plus être soutenue dans chaque région. C'est au sein de chaque direction régionale du MEQ que devra être identifiée une personne responsable du dossier de la formation professionnelle. Les principaux volets du mandat de cette ressource régionale seraient les suivants: mise en place et fonctionnement du mécanisme régional de concertation pour la formation professionnelle; identification, inventaire des milieux de stages pour les enseignants et les élèves; la carte régionale des enseignements professionnels; la cueillette d'informations et statistiques sur le placement régional, sur la mobilité des finissants; concertation avec les autres ministères impliqués dans la formation professionnelle; responsable du secrétariat régional permanent, etc. . .

Soulignons enfin qu'une concertation sera aussi nécessaire avec l'équipe du « Bureau des stages », rattachée à la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires, dont le mandat consiste, entre autres, à assurer la liaison entre le monde du travail et celui de l'éducation, ainsi qu'à réaliser des activités de formation et de perfectionnement en milieu de travail pour les maîtres de l'enseignement professionnel. Dans la perspective de certaines actions qui devront être menées en formation professionnelle, on imagine facilement l'importance du rôle que pourra jouer le Bureau des stages.

Voilà qui présente les principales interventions et orientations du ministère québécois de l'Éducation au plan de l'articulation entre l'école et le monde du travail. Les divers mécanismes présentés dans la dernière partie du texte seront progressivement mis en place au cours de la prochaine année. Il est important de rappeler que ces mécanismes ont un caractère permanent. Nous tenons aussi à souligner en terminant que toutes les recommandations qui émaneront de ces divers mécanismes seront traitées par informatique de façon à permettre au ministère de l'Éducation d'exploiter de façon optimale ces données de la consultation et de leur donner les suites appropriées.

Annexe I

LES RÉPERTOIRES DES PROFILS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Le contenu des répertoires

Pour chacun des champs socio-économiques couverts, les répertoires sont tous structurés de la même façon, de sorte qu'il est relativement facile de passer de l'un à l'autre et de s'y retrouver sans trop de mal. S'ils paraissent complexes de prime abord, un coup d'oeil attentif fera vite réaliser qu'ils ne constituent en fait qu'une série répétitive d'éléments d'information uniformes relativement faciles à comprendre et regroupés dans un nombre limité de catégories.

1.1 *Les répertoires des profils de formation professionnelle*

Il convient au départ de préciser que ces premiers répertoires constituent en fait un ensemble de « plans et de devis » permettant de mieux comprendre la structure, sinon l'architecture propre du monde du travail québécois. L'analyse macroscopique de chacun des champs d'activités socio-économiques a permis de situer, dans leur véritable contexte, les professions et les tâches qui leur sont inhérentes.

Les répertoires des profils de formation professionnelle contiennent trois types de renseignements:

- En premier lieu (présentation du champ), on y trouve une image globale du champ professionnel et de toutes les activités qu'on peut y exercer, en réalisant des opérations distinctes reliées à un travail déterminé. Ces activités sont regroupées en un nombre variable de catégories ou de grands thèmes. Une structure particulière à chaque catégorie indique la correspondance que peuvent avoir les activités entre elles. Rappelons que ces activités du champ, généralement communes à plusieurs professions, portent le nom d'unités modulaires lorsqu'on les transpose en termes de capacités.
- En deuxième lieu (profils de formation professionnelle), des tableaux regroupent, sous un même titre (fonction-type), un certain nombre de professions du champ ayant un fort degré de ressemblance entre elles. Le nombre des tableaux varie d'un champ à l'autre. Le tableau particulier à chaque fonction-type contient cinq cases contenant les renseignements suivants:
  a. le titre même de la fonction-type
     (ex: technicien en transport)
     N.B. Le titre des fonctions-types est donné au masculin — technicien — opérateur etc., mais cela ne laisse nullement entendre que les professions qu'elles recouvrent sont réservées aux hommes. Au contraire, toutes les professions s'adressent également aux hommes et aux femmes, les aptitudes et les goûts personnels constituant les seuls facteurs devant guider les choix de carrière.

b. Les professions comprises dans la fonction-type et les numéros des tâches incombant à chacune d'entre elles.
c. La description sommaire de toutes les tâches pouvant être exécutées dans l'ensemble des professions.
d. Les numéros de code des unités modulaires nécessaires à l'exécution de chaque tâche de la fonction-type.
e. La liste complète des unités modulaires de la fonction-type accompagnée de leur structure.

- En dernier lieu (comparaison des profils), un tableau synthèse, dans lequel sont comparées toutes les fonctions-types entre elles, fait mieux percevoir les points qu'elles ont en commun.

1.2 *Les répertoires des éléments de connaissance par unités modulaires*

L'information contenue dans cette deuxième série de répertoires pourrait s'avérer utile aux personnes qui doivent évaluer, de façon précise, les exigences des apprentissages reliés à une profession désignée afin de formuler des objectifs et des contenus de formation.

Si les répertoires des profils de formation professionnelle constituent davantage un ensemble de plans et de devis, les répertoires des éléments de connaissance contiennent beaucoup plus de textes; ils énumèrent et décrivent en détail l'ensemble des éléments de connaissance requis pour accomplir les activités professionnelles de chaque champ.

Les éléments de connaissance sont regroupés en un nombre variable d'unités modulaires (ou capacités communes reliées à un nombre significatif de professions) comprises dans le champ en question. Le numéro de code accompagnant une unité modulaire dans ces répertoires est, bien entendu, le même que celui désignant la même unité modulaire dans les répertoires de profils de formation professionnelle; il faut toutefois ne pas tenir compte du zéro qui le précède et qui n'est là qu'à des fins de repérage informatique.

Enfin, chaque élément de connaissance comporte un objectif de formation particulier, accompagné d'un chiffre désignant le niveau taxonomique exigé. L'interprétation de cette cote taxonomique est donnée au début de ces répertoires (voir page iii de chacun d'eux).

1.3 *Les champs d'activités socio-économiques couverts par les répertoires*

Le monde du travail est vaste et couvre de nombreux domaines d'activités. Ces domaines, désignés sous le nom de champs ont été évalués au nombre de 22 lors de l'opération menée par le ministère de l'Education. Les voici dans l'ordre alphabétique (lecture horizontale):

LE MONDE DU TRAVAIL: AUTANT DE RÉPERTOIRES QU'IL Y A DE CHAMPS

Administration	Agriculture	Alimentation	Bois et matériaux connexes
Chimie appliquée	Communications	Construction et services	Entretien mécanique
Environnement	Électro-technique	Fabrication mécanique	Foresterie
Imprimerie	Informatique	Mécanique du bâtiment	Métallurgie
Production artistique	Santé	Services sociaux	Transport
Travaux de génie et mines	Textile		

Annexe II

RELANCE

Les objectifs poursuivis par « RELANCE »

Les objectifs initiaux de l'opération RELANCE n'ont guère été modifiés jusqu'ici, car l'à-propos de leur choix s'est confirmé avec le temps. Toutefois la méthodologie générale, le traitement des données et le mode de rédaction des rapports ont parfois subi en cours de route quelques modifications visant à améliorer le contenu et la présentation des publications. D'une façon globale, on doit dire que l'opération cherche à atteindre deux objectifs principaux:

- Évaluer le processus d'intégration au marché du travail des jeunes ayant fréquenté les institutions scolaires québécoises;
- Tracer le portrait de la situation relative à l'abandon ou à la poursuite des études.

Plus précisément, le premier objectif est d'évaluer l'intégration au marché du travail en termes du temps de recherche d'un emploi, de la correspondance entre la formation reçue et l'emploi occupé et de la satisfaction vis-à-vis de la formation reçue. En se proposant ce même objectif, RELANCE veut aussi faire connaître les catégories d'emplois et les activités professionnelles où se retrouvent le plus grand nombre de sortants et celles qui s'avèrent moins ouvertes.

Quant au deuxième objectif, sa poursuite doit permettre de cerner les motifs qui poussent les jeunes à poursuivre ou à abandonner leurs études selon les caractéristiques individuelles et sociales de ces derniers et d'identifier les difficultés rencontrées dans la poursuite des études: contingentements, respect des choix personnels, isolement géographique, ressources financières ou autres.

Bien que les enquêtes de RELANCE servent d'abord à informer le ministère et les réseaux de la situation des sortants, il n'en demeure pas moins que, par ricochet, l'opération déborde le cadre de l'information proprement dite et constitue un élément déclencheur d'actions permettant d'établir certains diagnostics, de corriger des lacunes et d'adopter certaines mesures. L'adoption de ces mesures vise à amoindrir les difficultés rencontrées dans la poursuite des études et à favoriser l'insertion professionnelle et sociale des jeunes par des services d'information et de formation plus adéquats.

La nature des informations fournies et leurs caractéristiques

Les informations recueillies, analysées et diffusées par RELANCE couvrent divers thèmes et peuvent faire l'objet de rapports donnant une vue d'ensemble d'un domaine assez vaste ou encore d'études plus en profondeur dans des champs plus restreints.

Dans le premier cas, les études réalisées consistent en des bilans globaux reliés à des préoccupations collectives telles que:

- L'influence de certains critères dans la poursuite ou l'abandon des études: langue maternelle, sexe, scolarité, occupation

et revenu des parents, choix et cheminements scolaires, environnement socio-économique, etc.

- L'intégration au marché du travail : travail à temps plein ou à temps partiel, difficultés à obtenir un emploi, temps de chômage, salaire, satisfaction de la formation reçue, intérêt face à l'emploi occupé et possibilité de promotion personnelle dans le cadre des fonctions exercées.
- Les secteurs industriels d'embauche et les portraits des principales occupations des sortants.

Dans le deuxième cas, le volume et la diversité des informations consignées à la banque de données de RELANCE permettent de publier diverses études limitées dans leur dimension et leur volume, mais plus poussées dans le sens de l'analyse de situations évolutives. Ces travaux, qu'on pourrait qualifier de sous-produits de RELANCE, visent des clientèles bien précises et répondent à des besoins particuliers d'information. Souvent ce sont les clientèles-cibles qui d'elles-mêmes suggèrent ou réclament cette dernière catégorie de travaux.

Dans l'un ou l'autre cas, l'information est généralement présentée de la façon suivante : une description littéraire de la situation ou du phénomène accompagnée d'illustrations graphiques. Quant aux tableaux chiffrés ayant servi de base aux analyses, ils sont reproduits à la fin de chaque volet (ou dans certains cas placés en annexe) dans le but de permettre aux lecteurs qui le désirent de pousser plus loin leurs investigations ou de vérifier, chiffres à l'appui, la véracité de certains énoncés.

Les documents de RELANCE ne peuvent toutefois apporter réponse à toutes les interrogations que suscite un sujet donné. Aussi leurs utilisateurs ont tout avantage à s'adresser aux responsables de l'opération pour obtenir des suppléments d'information relative aux divers dossiers traités. Ce service est accessible non seulement aux unités administratives du ministère, mais aussi aux réseaux. Dans bien des cas l'information peut être transmise sur le champ. Toutefois, pour certaines demandes nécessitant des démarches plus complexes, il faut accorder un délai raisonnable aux responsables de l'opération.

L'utilisation potentielle des données consignées dans les différents types de rapports

Les données qualitatives et quantitatives contenues dans les dossiers de RELANCE peuvent intéresser un éventail diversifié de personnes cherchant réponse à des interrogations relatives à la formation et à l'emploi. Ces publications, présentées selon des formules de plus en plus variées et adaptées aux divers types de clientèles, s'adressent plus particulièrement aux conseillers en orientation et aux spécialistes de l'information scolaire et professionnelle.

De plus, elles peuvent s'avérer d'une grande utilité aux personnes suivantes :

- Les responsables de la planification et de la réalisation d'études prévisionnelles en matière d'économie, d'aménage-

ment ou de main-d'oeuvre (ex. le ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu) [1].

- Les jeunes voulant connaître les possibilités d'emploi et les salaires qu'ils peuvent espérer en retirer.
- Les parents qui désirent aider leurs fils et leurs filles dans le choix de leur cheminement scolaire et professionnel.
- Les employeurs intéressés à connaître les diverses particularités de l'intégration des sortants au marché du travail.
- Les responsables de la formation professionnelle de tous niveaux voulant ajuster le mieux possible la formation aux réalités de l'emploi, par une rationalisation plus rigoureuse des services offerts aux jeunes.
- Les individus désireux de savoir ce qu'il advient des sortants du système d'éducation et du sort qui leur est réservé soit dans la poursuite de leurs études, soit dans leurs démarches d'insertion professionnelle.

L'utilisation des données fournies par RELANCE sera désormais facilitée par le rôle du nouveau Service d'information scolaire et professionnelle créé récemment par le ministère. Ce Service permettra d'atteindre des clientèles plus variées et plus vastes, car une partie de son mandat consistera à mettre en circulation des documents de vulgarisation, intégrant entre autres les données de RELANCE.

De courts documents ainsi présentés sous forme de dépliants, de brochures, de fiches d'information ou de textes à l'intention de la presse seront sans doute de plus utiles à certaines clientèles-cibles. L'information ainsi traitée et mieux adaptée aux diverses clientèles évitera de noyer celles-ci dans une masse considérable de données parfois arides, alors que leur besoin d'information se limite souvent à un point bien précis qu'on aurait du mal à cerner à l'intérieur de longues et laborieuses lectures.

La nouvelle dimension que prendront désormais les travaux de RELANCE

Le bilan positif des premières années d'existence de RELANCE justifie non seulement sa survie, mais aussi le maintien de ses objectifs fondamentaux. Toutefois, il faudra lui donner un second souffle, un nouvel élan.

Ainsi, grâce au volume de données compilées au cours des ans, il est maintenant possible, par des analyses rétrospectives, s'échelonnant sur un certain nombre d'années, d'étudier l'évolution de situations ou de phénomènes. L'accent sera donc mis sur l'identification de tendances qui, même à caractère rétrospectif, peuvent être révélatrices, sans toutefois permettre des projections certaines.

Des efforts accrus seront déployés en vue de produire des études plus approfondies sur des thèmes plus restreints. Ainsi, à titre d'exemple, dans le domaine de l'évaluation de la correspondance

(1) Selon une entente MEQ-MTMSR, il ne s'effectue désormais qu'une seule cueillette des données de RELANCE. Par la suite, chaque ministère produit les documents reliés à sa propre vocation.

des études à l'emploi ou de l'état du marché du travail, on pourra s'attarder à un nombre restreint de techniques spécialisées en les traitant à fond, plutôt que de faire un large survol de l'ensemble de celles-ci.

Un dialogue plus soutenu sera engagé avec les clientèles du ministère et celles des réseaux afin que l'orientation et la planification des futurs travaux se fassent en collaboration et en concertation. Ceci, par exemple, évitera de répéter les interventions et assurera un degré souhaitable de complémentarité. Car, faut-il le préciser, un certain nombre de milieux de formation ont leur propre RELANCE, ce qui risque de multiplier inutilement les enquêtes auprès des mêmes individus pour les mêmes questions.

Les réactions provenant de quelques milieux laissent aussi croire que les contenus de RELANCE devront être davantage à la portée de l'ensemble des utilisateurs. Des efforts particuliers seront faits en vue de bannir le plus possible, des textes, tout langage hermétique et certaines expressions trop techniques. De même, afin de mieux mettre en évidence certains faits, on augmentera le nombre des illustrations graphiques, car ces dernières, pour le commun des mortels, parlent davantage aux yeux que les tableaux chiffrés. De même, les exposés d'ordre méthodologique peu utiles à l'ensemble des lecteurs, seront éliminés du texte ou envoyés en annexe. Un glossaire permettant au lecteur de mieux saisir la connotation particulière de certains termes apparaîtra au début de chaque publication.

Compte tenu des efforts et des ressources consacrés à l'éducation des adultes, il serait souhaitable d'étendre progressivement les enquêtes de RELANCE auprès de cette clientèle particulière. Une même action pourrait être entreprise auprès des employeurs des sortants. Ces derniers apporteraient alors à l'ensemble des enquêtes de nouveaux éléments révélateurs. À cet effet, le ministère de l'Éducation s'assurerait la collaboration du ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

Enfin, il faudra songer à tenter des expériences permettant un meilleur accès à l'information par le développement de la télématique. Le ministère pourrait ainsi, en interaction avec les réseaux intéressés, assurer non seulement la diffusion de ses propres informations mais aussi la collecte et la redistribution de celles détenues par ses interlocuteurs. Il deviendrait ainsi un centre d'aiguillage de l'information à l'intérieur du système.

Exposé de **M. Hubert Cousineau**
Directeur
Polyvalente des Sources
Commission scolaire Baldwin-Cartier

Permettez-moi de remercier la Fédération des commissions scolaires d'avoir invité un directeur d'école, en l'occurrence un directeur d'une polyvalente, à exprimer son point de vue sur les relations industrie-école à partir de son expérience sur ce sujet d'actualité. Je considère cette invitation comme une volonté de votre fédération de reconnaître le rôle important que l'école peut et doit jouer dans sa mission sociale et économique dans son milieu.

C'est aussi à titre de membre du comité de coordination de l'enseignement professionnel de l'île de Montréal, dont je suis membre depuis 10 ans, que je vous adresse la parole aujourd'hui. Ce comité a des responsabilités sur tout ce qui se rapporte à ce type d'enseignement sur l'île de Montréal.

Dans cet exposé, je situerai le problème tel que je l'ai vécu, tel que je le vis actuellement à titre de directeur d'une polyvalente. Par la suite, j'exprimerai mes espoirs en matière de relations industrie-école dans le futur immédiat. Je suis bien conscient que cette relation industrie-école doit exister de façon harmonieuse et productrice à bien d'autres niveaux que celui de l'école. Entre autres, pour que l'école soit efficace dans ce domaine, la relation industrie-école doit d'abord exister au niveau du MEQ, des bureaux régionaux, du Conseil de l'île et au niveau des commissions scolaires.

1. *Quel a été le lien entre l'école et l'industrie au début des écoles polyvalentes?*

En me référant à mon expérience, je peux dire qu'il était malheureusement presque inexistant. À titre de directeur, j'ai participé à l'établissement de trois devis pédagogiques, à l'ouverture et à la mise en place de deux polyvalentes entre 1970 et 1980 sans aucune participation avec l'industrie et sans aucune étude des besoins de l'industrie dans le secteur économique de ma région.

L'établissement des options professionnelles se faisait à partir d'un catalogue d'options que le ministère remettait aux pédagogues administrateurs. Il s'agissait donc pour nous de retenir les options professionnelles qui étaient les plus susceptibles d'être en demande par nos élèves, dans la région, à partir de nos propres intérêts et probablement à partir de nos propres préjugés. L'établissement du devis d'implantation des options professionnelles à la polyvalente des Sources a été décrété par un fonctionnaire du MEQ qui venait de Québec, après une ou deux heures de discussion et de confrontation. Il n'y a eu aucune étude faite sur le sujet, ni de la part de l'école, ni de celle du MEQ. Le fonctionnaire avait toute l'autorité pour décider, sans aucune connaissance du milieu, de l'avenir du secteur professionnel dans ces écoles. À partir d'une simple remarque de ma part, à l'effet qu'il n'y avait pas de choix pour les élèves féminins, il a décidé immédiatement qu'on avait besoin d'un secteur pour soins esthétiques à la polyvalente des

Sources. Quelle trouvaille! Cette expérience s'est multipliée à travers la province.

Je sais qu'une école polyvalente de la région avait demandé et obtenu l'option horlogerie qui existait à la CECM et qui produisait déjà deux fois plus de main-d'oeuvre dans ce secteur que le besoin réel. C'était une option intéressante et à la mode. Les exemples de ce type, je pourrais les multiplier à l'infini. L'avènement des polyvalentes en grand nombre, dans un espace de temps très court, a amené les pédagogues à prendre des décisions rapides sans impliquer l'industrie. L'établissement des options professionnelles s'est fait en vase clos, par des pédagogues, et il s'est fait au « pif ».

2. ***Quelle est cette relation industrie-école présentement?***

Il y a actuellement et depuis environ trois ans, des efforts importants qui ont été accomplis pour remédier à ces lacunes. Partant toujours de mon expérience, je vais vous parler de ma première expérience comme directeur avec le monde du travail.

Les professeurs de mon école, assistés des orienteurs, avaient décidé d'organiser des stages dans l'industrie de l'automobile pour les élèves du secteur professionnel court. Un comité paritaire nous avait refusé ces stages, en disant que les stages n'étaient possibles que pour les élèves du professionnel long. Les pédagogues étaient révoltés et furieux.

J'ai donc été mandaté pour rencontrer M. Maurice Levac du Comité industrie-école de l'automobile et directeur général du Comité paritaire de l'industrie de l'automobile pour lui dire notre indignation. J'ai été étonné d'apprendre, lors de cette rencontre, que M. Levac, et par le fait même le secteur de l'automobile, connaissait cette clientèle particulière, qu'il connaissait les programmes enseignés aux cours professionnel long et court et qu'il contestait carrément nos objectifs de formation pour cette clientèle particulière. Entre nous, il avait raison. Cette rencontre a été pour moi et pour mon équipe un début d'aménagement pédagogique pour refléter les remarques de ce secteur industriel.

Cette rencontre a été également le début d'un échange sur nos problèmes réciproques et de nos objectifs communs et particuliers. En d'autres mots, les besoins d'une main-d'oeuvre qualifiée et les besoins de former des jeunes en vue d'un métier peuvent et doivent être coordonnés. Cette expérience m'amène à vous dire que dans les dernières années, la relation avec le milieu du travail s'est intensifiée à partir de l'établissement des stages en industrie. L'école a dû organiser et convaincre les entreprises du milieu d'accepter des élèves dans des stages pour des secteurs aussi diversifiés que l'électrotechnique, la menuiserie, le commerce et secrétariat, l'équipement motorisé et la coiffure pour hommes et pour femmes.

Les élèves en électronique font leur stage aussi bien dans la PME que dans la grande industrie.

Pour ces stages, les industries ou les employeurs sont appelés à évaluer le stagiaire et, indirectement, ses connaissances et ses habiletés. Par ces stages, nos professeurs sont en contact avec les employeurs et, d'une façon indirecte, peuvent recevoir des messages

de l'employeur. Dans le secteur de l'équipement motorisé, ces stages sont systématiquement organisés et encadrés par des politiques écrites et connues aussi bien par l'employeur que par l'école et cela au niveau de toute l'île de Montréal et de l'ensemble du secteur économique de Montréal.

Le succès du Comité de l'industrie de l'automobile a amené d'autres secteurs à s'organiser en comités industrie-école, tels que l'imprimerie, l'électrotechnique, la coiffure pour hommes par son comité paritaire. Ces comités ont donné naissance, avec l'aide du Comité de coordination de l'enseignement professionnel dont j'ai parlé au début, à un secrétariat de l'enseignement professionnel.

Depuis quatre ans, le Comité de coordination de l'enseignement professionnel a réussi à l'intérieur d'un plan de développement de l'enseignement professionnel au secondaire à planifier et ordonner les options professionnelles sur toute l'île de Montréal et surtout à amener les commissions scolaires à établir leur propre plan de développement, en essayant de tenir compte de la complémentarité des écoles, d'un territoire au-delà des frontières des commissions scolaires, et ce sur l'île de Montréal. Lorsqu'il y a une construction d'école, le Comité de coordination est appelé à se prononcer sur le devis pédagogique de cette école à l'intérieur de son plan de développement et ce, pour plus de cohérence.

Exemples prometteurs de la collaboration industrie-école

En plus des stages, on assiste à l'organisation systématique des visites éducatives en industrie, dans le secteur de l'imprimerie notamment. Cette initiative devrait se multiplier dans les prochaines années. La CECM est saisie actuellement d'un projet d'une école de commerce et de secrétariat, établi conjointement par les employeurs de ce secteur avec les pédagogues de la CECM. Ce projet serait mis en place sous l'oeil vigilant des employeurs, autant sur le plan matériel que pédagogique, en incluant le choix des professeurs et de la direction qui serait responsable de la mise en place de cette école de prestige.

L'option horticulture de la CECM est un projet conjoint de l'industrie et des pédagogues. Lorsque les pédagogues ont recommandé l'établissement de groupes supplémentaires d'élèves dans ce secteur, les employeurs se sont objectés parce que le marché du travail était incapable de donner du travail à plus d'une vingtaine d'élèves par année. Les employeurs se sont objectés à l'augmentation du nombre d'élèves dans ce secteur et ils ont eu gain de cause.

L'option coupe de viande à la CECM s'est également faite en collaboration avec ce secteur de l'industrie, autant sur le plan de l'aménagement physique et matériel que sur celui des programmes.

L'option assistant-dentaire a été établie avec la collaboration du milieu du travail pour que la main-d'oeuvre ne dépasse pas les besoins.

La construction du garage-école s'est faite grâce à l'appui et à l'intervention du Comité de l'automobile, auprès du MEQ, en collaboration avec la CECM et le Comité de coordination de l'enseignement professionnel. Il est certain que nous n'aurions pas ce garage-école si l'industrie ne s'en était pas mêlée.

L'école de cuisine est un autre exemple de la collaboration industrie-école.

En conclusion

Il y a actuellement un effort important de collaboration entre l'industrie et l'école, par l'organisation des stages pour les élèves, par des visites industrielles et par la mise en place de programmes faits conjointement par l'école et l'industrie. L'établissement du secrétariat de l'enseignement professionnel est le plus bel exemple d'un effort concerté de l'industrie et de l'école pour concrétiser l'établissement du comité industrie-école dans tous les secteurs de l'enseignement professionnel et pour promouvoir toutes les formes de collaboration entre ces deux mondes que sont l'industrie et l'école.

Que devrait être le futur?

- La collaboration industrie-école doit devenir indispensable autant dans l'établissement des cartes nationales et régionales des options que dans l'établissement des programmes d'études.
- Les stages d'enseignants dans l'industrie et pour de longues périodes doivent devenir systématiques et obligatoires dans tous les secteurs de l'enseignement professionnel.
- Les stages pour les élèves doivent être conçus pour que le contrôle des apprentissages soit fait conjointement par l'industrie et l'école.
- Les stages doivent devenir dans plusieurs cas des lieux d'apprentissage systématique par du demi-temps pédagogique et demi-temps en industrie.

Le plan de développement professionnel doit être animé par le MEQ. Les milieux ont besoin d'un plan directeur au niveau de toute la province et la nomination de M. Andréa Bouchard est un signe concret de la volonté du gouvernement de s'impliquer dans ce dossier. Ce plan de développement doit prévoir l'implication du milieu et la décentralisation jusqu'à l'école. L'école de commerce et de secrétariat projetée à la CECM ne peut devenir une réalité que dans la mesure où l'industrie doit s'impliquer dans le choix, l'achat ou la location des équipements requis en tenant compte de l'évolution technologique des différents secteurs de l'enseignement professionnel. L'industrie doit s'impliquer dans les objectifs de formation professionnelle et dans l'établissement des programmes de formation. L'enseignement professionnel, c'est trop important et c'est trop sérieux pour que cela soit laissé uniquement dans les mains des seuls pédagogues, si bons soient-ils.

L'expérience de l'école avec le milieu du travail, ça existe un peu, mais à mon sens, cela devrait devenir systématique. J'ai assisté hier à la remise des décorations à des étudiants, par le Montreal Board of Trade. On y fait des efforts pour se rapprocher de l'école, des clubs sociaux aussi en font.

Nous avons également des liens pour les étudiants, de l'adaptation scolaire avec les petites industries familiales qui ont des objectifs de formation bien spéciaux.

En résumé, il existe bien quelques expériences intéressantes. Mais, à mon sens, quand on parle de l'enseignement professionnel, on devrait

aller au-delà de ces expériences. Les rapprochements deviendraient une règle courante, une tactique organisée.

À titre d'exemple, les journées pédagogiques dans le secteur de l'enseignement professionnel devraient laisser une large place à des industriels. De même, lors de journées de planification dans les polyvalentes, au cours desquelles on établit les grandes orientations, on devrait aussi y convier des industriels pour qu'ils passent leurs messages au monde de l'éducation. Ce ne sont pas des relations à tous les cinq ans lors de colloques qu'il faut, c'est une situation de fait qu'il importe d'établir. Que les industriels considèrent la polyvalente de leur milieu comme un besoin, un acquis, un moyen pour l'industrie de se développer. Quant au monde de l'éducation, il devrait considérer le secteur industriel comme un besoin pour l'évaluation de l'éducation.

Il est donc, pour ma part, nécessaire que la décentralisation dans ce domaine particulier, se fasse vers l'école. L'école doit faire valoir sont point de vue à ce sujet auprès du ministère, par l'entremise des commissions scolaires. Il importe de changer l'image: quand le monde de l'industrie vient s'asseoir avec la direction d'une école, il tâche que ses interlocuteurs puissent décider certaines choses, prendre des orientations, agir dans le cadre de leurs prérogatives de sorte que les discussions aboutissent à des résultats.

Ce n'est pas ce qui existe. Quand des industriels rencontrent des directeurs d'école, ces derniers doivent s'en remettre au ministère, à la commission scolaire ou bien ils accusent les programmes ou tout autre facteur de les empêcher de fonctionner.

Les mentalités et la situation doivent changer; il faut que les gens de l'éducation montrent qu'ils peuvent être autant que les industriels, des hommes d'action, sans quoi nos bonnes relations peuvent rapidement tomber.

Je termine cet exposé en souhaitant que le plan d'action du ministère en vue de favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, qui fait suite au document « La Formation professionnelle des jeunes », puisse amener l'industrie à saisir l'occasion qui lui est offerte de jouer un rôle important en éducation et de contribuer ainsi à l'essor et au bien-être de tous les jeunes québécois. Je crois que le milieu de l'éducation comprend enfin la nécessité de cette collaboration.

Exposé de **M. Jean-Robert Ethier**
Coordonnateur
Enseignement professionnel
Commission scolaire régionale Lignery

J'avais préparé quelques éléments de discours, mais par manque d'expérience, j'ai accepté d'être le troisième intervenant. Or, les deux premiers conférenciers ont très bien résumé ce que je voulais dire. Je vais donc essayer d'apporter un complément aux présentations que vous venez de recevoir.

Je viens initialement du monde du travail, c'est-à-dire que j'ai fait des études comme technicien et, par hasard, je me suis retrouvé comme enseignant dans le secteur professionnel pendant quelques années. J'ai, par la suite, eu le malheur de devenir directeur adjoint dans une polyvalente, voulant vivre d'autres expériences. Ensuite, j'ai abouti comme coordonnateur de la formation professionnelle dans une commission scolaire, et demain, peut-être vais-je retourner dans le monde du travail, qui sait?

Je vous ai décrit ce cheminement pour vous dire que la formation professionnelle ça fait partie de moi-même, ça fait partie de mes croyances. J'ai espérance que nous allons vivre, dans les prochaines années, une vraie formation professionnelle. M. Bouchard vous a indiqué tantôt les intentions d'orientation de la formation professionnelle. Par ailleurs, vous avez certainement entendu parler, dans vos commissions scolaires, du projet de politique de la formation professionnelle des jeunes. Cette politique veut établir la formation professionnelle des jeunes sur une meilleure formation de base. Dans le passé, on a mal utilisé la formation professionnelle des jeunes. Quand un jeune avait de la difficulté à terminer sa formation de base et ne pouvait arriver jusqu'au terme de ses études, on l'incitait alors à devenir mécanicien ou secrétaire, ou autres tâches semblables.

Pourtant, en notre temps d'évolution technologique, il est évident que cette même évolution demande une solide formation de base à tout individu qui s'achemine vers des fonctions de travail dit spécialisé.

J'ai eu l'occasion de vivre, depuis 20 ans, des expériences de rapprochement avec le marché du travail, soit comme enseignant, comme cadre ou directeur d'école, ces expériences se sont avérées positives. Il serait souhaitable même de les recommencer d'année en année, puisqu'elles ne sont pas structurées. Ces expériences ont été réalisées par ceux qui croyaient et croient encore à la formation professionnelle, envers et contre tous.

Lorsqu'on est adjoint à l'enseignement professionnel dans une école, on va à contre-courant de tout le régime pédagogique et du vécu de cette école. Le vécu de l'école secondaire, en effet, est axé sur la formation de base des jeunes, il est axé sur la vie du jeune aux études, alors que la formation professionnelle a un tout autre mandat, même si ce mandat est complémentaire. La formation professionnelle vise à amener un individu à se préparer, dans l'immédiat, à être en mesure d'accomplir, dans la société, une fonction de travail.

Et là, nous parlons de 2 mondes. M. Hubert, tantôt, disait qu'il fallait rapprocher l'école de l'industrie. Pour ma part, je dis qu'il va falloir dissocier la formation professionnelle de la formation de base. Comment peut-on rapprocher la formation professionnelle des jeunes du marché du travail lorsqu'on est emprisonné dans l'organisation pédagogique? Vous savez, lorsqu'un jeune est à réparer un moteur d'automobile à 8h30 et qu'à 9h30, il est obligé de lâcher son moteur d'automobile pour aller à un cours de français, je pense qu'il y a quelque chose qui cloche là. C'est pourtant la réalité de nos enseignements professionnels présentement. Il nous faudra, sans doute, faire des choix, de véritables choix si nous voulons nous assurer d'une formation professionnelle de qualité. Lorsqu'on a des contacts avec le monde de l'industrie, c'est le genre de réflexions qu'on nous fait. Il faut convenir que l'enseignement professionnel n'est pas une priorité dans nos écoles secondaires.

On dit qu'il faut qu'il y ait continuité des rapports entre l'enseignement professionnel et l'industrie. Comment peut-on envisager cette alternance entre l'école et l'industrie lorsqu'on sait que si on sort l'élève de son cours de mécanique automobile pour 1 jour ou deux, il va aussi manquer son cours de français, de mathématiques et autres matières.

Ce sont des réalités que vit la formation professionnelle. Ce sont là aussi des difficultés qui font que lorsqu'on se rapproche du monde du travail, on s'en éloigne aussi au bout de trois ou quatre ans, parce que les gens du monde du travail voient très bien que l'enseignement professionnel ce n'est pas une priorité pour les gens de l'éducation pour toutes sortes de raisons valables.

Pour ce qui est des expériences positives des relations avec le marché du travail, il y en eut et il y en a encore d'intéressantes, que ce soit pour les élèves d'adaptation scolaire ou pour l'enseignement professionnel pour les jeunes ou pour les adultes, avec M. Hubert, je crois que plusieurs organismes le font.

Quant à moi, cependant, je vois un problème majeur au fait que les stages ou toutes les autres relations avec le monde industriel ne sont pas clairement définis dans leurs objectifs.

Il faut se demander pourquoi on veut établir des liens avec l'industrie. J'ai l'impression que ces liens, on veut les établir pour des fins que je qualifie d'égoïstes.

On prétend que les élèves ont besoin d'apprentissage et on doit les envoyer dans une industrie pendant une semaine ou deux. Les objectifs de tels stages ne sont pas précisés et ils peuvent varier d'un professeur à l'autre, d'une école à l'autre, d'une commission scolaire à l'autre.

Le perfectionnement des enseignants est laissé au bon vouloir des enseignants eux-mêmes. C'est à eux de décider s'ils ont besoin de perfectionnement ou non, quels que soient leurs antécédants ou leur ancienneté. Il y a beaucoup de choses qui devront être précisées et encadrées, même les responsabilités devraient être aussi précisées

et encadrées. M. Bouchard, tantôt, a annoncé certains projets prometteurs à ce propos.

Lors de rencontres avec des gens de l'industrie, on nous expose certains problèmes majeurs; entre autres, les programmes que le ministère offre sont plus ou moins adéquats selon les représentants de l'industrie et selon leur expérience. Les industriels nous demandent de faire modifier les programmes. Pour ma part, il importe de clarifier les responsabilités entre les parties concernées: le ministère, les commissions scolaires et l'industrie proprement dite. En d'autres mots, qui fait quoi à propos de la formation professionnelle? Est-ce que le ministère doit être le seul responsable de l'élaboration des programmes? La commission scolaire, l'école, ou même l'industrie peuvent-elles modifier les programmes? Toutes ces interrogations doivent être clarifiées si on veut établir des liens réels et permanents à l'avantage de notre formation professionnelle. J'ai eu certains espoirs, avec tout ce qu'on a annoncé et les orientations pour la formation professionnelle contenues dans le dernier Livre blanc du ministère, que plusieurs choses pourraient être clarifiées et qu'alors, chaque milieu pourrait travailler selon ses responsabilités. Dans un autre ordre d'idées, il faudra être très réaliste lorsqu'on parle de liens entre le marché du travail et l'école, il faudra des gens pour établir ces liens. Il ne faudrait pas penser que seuls des enseignants pourront accomplir cette tâche, eux qui ont leurs préoccupations d'enseignant, de relations avec les élèves, d'organisation pédagogique. Le problème est le même pour les directeurs d'école ou leurs adjoints. Ces gens sont engagés dans l'administration et, par expérience à la direction d'école, il est bien difficile de tout concilier. Il faut donc organiser une structure, un mécanisme quelconque, que ce soit au niveau de la commission scolaire ou d'une région qui aurait seulement les relations entre l'industrie et l'école comme préoccupation, pour ouvrir des portes aux écoles et leur fournir des instruments qui leur facilitent de trouver des solutions à leurs besoins. La question de la restructuration scolaire vous tient à coeur, j'en suis sûr. Mais est-ce que cette action favorisera le personnel d'encadrement et de support qui permettrait de réaliser ce lien entre l'industrie et l'école? C'est une question que je vous laisse en terminant.

Exposé de **M. Pierre Gauthier**
Conseiller en relations de travail
Conseil du Patronat du Québec

Après ce qui a été dit par les trois personnes qui m'ont précédé, il reste peu à ajouter, mais je peux toutefois vous faire part que le patronat éprouve un peu de difficultés présentement. Il est vrai qu'il y a quelques améliorations par rapport à ce qui existait en ce qui a trait à la formation professionnelle, mais ce n'est pas encore extraordinaire. Je vous donne un exemple. Un de mes amis cherche une secrétaire pour une multi-nationale établie à Ste-Thérèse. Il a de la difficulté, il doit faire beaucoup d'entrevues parce que les jeunes filles ne connaissent pas leur français. Certains diront que ce n'est pas très grave, mais il y a aussi un autre problème, c'est qu'il a de la difficulté à trouver une jeune fille qui sache écrire l'anglais. Pour les communications dans l'usine et à l'intérieur de l'entreprise, tout se fait en français. Mais lorsqu'il écrit à Détroit, il faut que ce soit en anglais. Il en est à sa 12ième entrevue et il se cherche toujours une secrétaire. Pourtant ce n'est pas un homme plus difficile que la moyenne. De cet exemple, je vous dis qu'il est peut-être facile de critiquer le système. C'est plus facile de critiquer que de faire quelque chose.

Je peux vous dire surtout que le patronat qui est un grand consommateur du produit de notre système scolaire est profondément insatisfait. Nous n'avons peut-être pas les mains blanches, nous pourrions sans doute collaborer un peu plus. Il faut dire que le gouvernement ne nous donne pas beaucoup de mesures incitatives pour collaborer. Parce que, vous savez, libérer un contremaître pour la journée, lorsque la production est assez basse, ça peut aller. Mais, par contre, lorsqu'il y a des périodes de pointe, ça nous coûte un peu plus de libérer un contremaître pour une journée ou deux, afin de lui permettre de prendre part à un comité. Le même problème existe pour les stages, cela dépend de l'entreprise. Si certaines entreprises marchent au ralenti, on peut bien y accueillir des gens en stage, mais, entre nous, le but de l'entreprise c'est de faire des profits. Si on ne fait pas de profits, on ferme les portes. Le patronat avait formulé de grands objectifs au docteur Camille Laurin, à propos de la formation professionnelle.

Je me permets de vous les rappeler à titre de conclusion.

Nous souhaiterions que les jeunes soient mieux informés des besoins du marché du travail, pour le futur. Il n'est pas facile de prédire l'avenir, surtout qu'il change tous les deux ans, mais il faudrait, malgré tout faire un effort d'information auprès des jeunes. Cette information pourrait même prendre une forme incitative. À titre d'exemple, on pourrait peut-être dire aux jeunes que s'ils s'engageaient dans une telle option qui correspond mieux au marché du travail, ils pourraient bénéficier de bourses.

Par contre, il y a certains secteurs qu'il faut absolument fermer. Il ne faut pas être un grand connaisseur en marché du travail pour savoir qu'il faudrait mettre la pédale douce sur la formation des

maîtres pour l'enseignement aux enfants. Peut-être que sur le marché des adultes, il peut encore y avoir de nouveaux débouchés. D'autre part, le patronat souhaite que l'électricien, par exemple, qui a à rédiger un rapport, puisse le faire dans un français compréhensible. Je ne veux pas m'aventurer dans un domaine pédagogique, ce n'est pas mon secteur. Il n'est peut-être pas nécessaire pour quelqu'un qui se dirige dans le secteur des mines, un technicien en mines ou un mineur, de connaître le grec antique, qu'on apprenait au collège classique à l'époque, mais une connaissance de base du français, ça c'est important. Comme un conférencier qui m'a précédé, je dis qu'il est plus ou moins logique de donner un cours de français après une demi-heure de mécanique.

Il me paraît nécessaire de revaloriser l'enseignement professionnel. Je ne vous apprends rien parce que vous êtes au courant, étant dans le domaine scolaire et pédagogique, le secteur professionnel sert trop souvent de voie de garage pour des élèves mésadaptés. J'ai déjà enseigné à l'école secondaire, il y a une quinzaine d'année, « général — arts » et les élèves, comme on dit, étaient plutôt « généraux » « qu'arts ». Il m'apparaît que le professionnel court a pris la place et c'est dommage. Je crois donc très important de faire un effort de revalorisation du secteur professionnel, parce que l'industrie et les entreprises ont vraiment besoin d'ouvriers qualifiés, d'ouvriers polyvalents. Au sujet de l'enseignement collégial, on devrait immédiatement avertir les étudiants que ceux qui sont inscrits en option « générale », feront face au chômage alors qu'il serait préférable d'aller vers le secteur professionnel où les diplômés pourront décrocher des emplois rémunérateurs. Enfin, le patronat souhaite que les pédagogues examinent le fonctionnement d'autres systèmes pour voir ce qui se fait ailleurs. Pour notre part, nous avons jeté un oeil du côté de l'Ontario où fonctionnent leurs « colleges of technology ». Sans doute qu'on regarde cela déjà, mais nous souhaiterions que le MEQ mette un effort peut-être plus tangible pour étudier ce qui se fait ailleurs au sujet des problèmes de la formation professionnelle des jeunes pour leur faciliter l'accès au marché du travail.

ATELIER 10

L'ÉDUCATION: UNE SOURCE D'INNOVATION

L'ÉDUCATION: UNE SOURCE D'INNOVATION

Les innovations pédagogiques sont habituellement commandées par l'organisation scolaire et par l'évolution des moyens et des courants éducatifs. Sur quoi porte l'évaluation des activités d'innovation pédagogique? Quelles sont les causes de succès et d'échec? Existe-t-il des critères d'efficacité? Comment l'évaluation du vécu pédagogique peut-elle constituer la base de l'innovation pédagogique? Comment amorcer les changements en éducation?

Équipe-atelier

Animateur: M. Gilles Boucher — *Président Commission scolaire Val-Mauricie Membre du C.A. de la FCSCQ*

Secrétaire: M. Maurice Villeneuve

Personnes-ressources: M. Jacques Laliberté
M. Fernand Toussaint
M. Claude Tremblay

Exposé de **M. Jacques Laliberté**
Agent de recherche
Centre d'animation, de développement
et de recherche en éducation (CADRE)
Montréal

I - Présentation

Avant de vous livrer mon exposé, j'aimerais apporter une précision, il y a une différence entre l'énoncé des sous-thèmes que vient de formuler le président et la demande que les organisateurs du congrès m'ont transmise. Il s'agissait alors d'un bilan de l'innovation pédagogique à l'élémentaire et au secondaire, pour les dix dernières années.

D'autre part, j'ai été quelque peu surpris, en prenant connaissance du programme du congrès, de constater que le thème avait été modifié pour « l'évaluation, une source d'innovation ». Quoiqu'il en soit, quant à moi, il y a un lien assez manifeste entre ce que j'ai à vous dire et le thème de l'atelier puisque, que ce soit de façon formelle ou informelle, lorsqu'on décide de faire de l'innovation pédagogique, c'est qu'on porte un jugement de valeur sur ce qui se passe, qu'on estime qu'il y a des lacunes à corriger, qu'il y a des façons de faire qu'il faut corriger et qu'on entreprend alors de changer des choses.

Je vous présente donc un point de vue sur ce qu'a été l'innovation pédagogique à l'élémentaire et au secondaire. Il s'agit des expériences réalisées dans les écoles et les commissions scolaires en omettant volontairement les initiatives originant du Ministère, même s'il y a un lien très évident et très étroit entre les deux niveaux.

Parfois, et vous pourrez le vérifier vous-mêmes par ce qui va suivre, il y a des réalisations d'innovation à l'école ou dans une commission scolaire qui ont inspiré des politiques du ministère de l'Éducation et, en contrepartie il y a des politiques et des programmes du Ministère qui ont suscité de l'innovation dans les écoles et les commissions scolaires.

II - Innovation pédagogique

Il faut peut-être en premier lieu définir ce qu'on entend par innovation pédagogique pour que nous ayons un langage commun. On pourrait discuter longuement du concept d'innovation pédagogique. Dans un récent document sur la question[1], M. Louis Gadbois présente et commente pas moins de quinze (15) définitions différentes de l'innovation pédagogique, au terme de quoi il propose à son tour une nouvelle définition qu'il précise et explique assez longuement. Il est hors de propos de nous livrer ici à de subtiles analyses d'ordre sémantique.

Qu'il nous suffise de dire, en termes très généraux et descriptifs, que l'innovation pédagogique réfère à des mesures, des projets, des activités, des expériences qui comportent à des degrés variables un élément de nouveauté et qui ont explicitement pour but d'améliorer la qualité de l'éducation, plus particulièrement la qualité des apprentissages des élèves, la qualité de leur formation.

Une innovation peut être:

- *Plus ou moins originale*: dans certains cas, on peut être en présence de formules inédites, à du jamais vu; dans d'autres, on introduit dans un milieu donné une méthode, des façons de faire qui sont très largement répandues ailleurs; l'élément nouveauté est donc relatif;
- *Avoir plus ou moins d'envergure*: l'innovation pédagogique peut être suscitée et soutenue de bien des manières: par la transformation des structures d'un système d'enseignement, la modification du régime pédagogique et des programmes de formation, l'énoncé de politiques, la mise en oeuvre de programmes de subventions au plan provincial; elle peut aussi être beaucoup plus limitée quant à son aire de pénétration et de diffusion et quant à l'objet: l'innovation peut se limiter à une école, à une classe, à une matière, à un type d'activités, etc.;
- *Mais toujours elle nécessite une planification*: elle n'a rien du hasard, de l'événement fortuit, de la génération spontanée. Elle est une réalité observable et elle a une visée bien précise. De propos délibérés, à travers une démarche structurée, les personnes ou les unités administratives responsables d'une innovation veulent apporter des correctifs à une situation jugée insatisfaisante. Elles visent des objectifs et des résultats bien définis. Elles veulent répondre à des besoins, combler des lacunes à travers un processus que l'on est capable de décrire et de justifier. Dans un certain sens, on peut donc dire que l'innovation pédagogique est de l'ordre du changement planifié. Essentiellement, les innovateurs travaillent à renouveler, rénover l'enseignement, les pratiques éducatives et pédagogiques pour assurer une meilleure formation des élèves qui fréquentent nos écoles.

Quand on consulte les répertoires de projets pédagogiques innovateurs[2], quand on parcourt les bulletins d'information et les revues pédagogiques[3], on est frappé par la diversité des initiatives qui ont pu être prises au palier provincial et au palier local pour améliorer l'enseignement, transformer le cadre scolaire, orienter différemment les services, repenser les relations interpersonnelles de manière à assurer aux élèves un développement plus harmonieux et plus satisfaisant à tous les plans: intellectuel, physique, socio-affectif. Même si on se limite — comme c'est le cas ici — au vécu des écoles elles-mêmes, on se rend compte que projets et expériences ont porté sur une assez large variété d'aspects et de thèmes: didactique des disciplines, encadrement des étudiants, enseignement professionnel, intégration des matières, utilisation de moyens audiovisuels et de l'informatique à des fins pédagogiques, etc. Sur chacun de ces points, il serait possible de pointer des tentatives et des réalisations dignes d'intérêt. Dans les quelques minutes qui vont suivre, je voudrais m'attarder sur trois préoccupations majeures qui se signalent à l'attention par leur importance, le nombre d'initiatives auxquelles elles ont donné lieu et le caractère d'actualité qu'elles conservent: le développement de nouveaux modèles d'écoles dans le réseau public; l'individualisation de l'enseignement; les efforts répétés pour contrer le phénomène de l'inadaptation scolaire.

II - Le développement de nouveaux modèles d'écoles

Au cours des dernières années, on a assisté, à l'élémentaire, à l'émergence de nouveaux types d'écoles au sein du réseau d'écoles publiques. À titre d'exemples, signalons: le projet EPEL à l'École St-Paul de Trois-Rivières[4], l'École Atelier dans le nord de Montréal[5] et l'École Querbes à Outremont[6].

À des titres divers, les expériences vécues dans ces écoles présentent des caractéristiques novatrices du point de vue de l'organisation, la philosophie de l'éducation, l'approche pédagogique, la place faite à l'enfant, le rôle des enseignants, l'implication des parents, etc. Chacune à sa façon, ces expériences portent témoignage sur ce qu'il y a moyen de vivre, un projet éducatif extrêmement stimulant et enrichissant, non seulement pour les enfants mais aussi pour leurs parents et le personnel de l'école, à travers des modalités administratives et pédagogiques qui tranchent nettement avec le modèle de l'école traditionnelle.

D'ailleurs, dans les publications spécialisées comme dans les organes d'information à plus large diffusion[7] on n'a pas manqué d'attirer l'attention sur le phénomène des écoles dites « alternatives », phénomène qui commence à être étudié d'une façon plus systématique comme en fait foi la monographie de Michel Dionne publiée l'an dernier[8].

Prenant comme objets d'analyse les écoles Jonathan (Ville St-Laurent), Petits Castors (Longueuil), Tourterelle (Brossard) et Albatros (Ville d'Anjou), l'auteur décrit notamment dans quel contexte ou filiation historique ces écoles se situent, quels sont leurs fondements et objectifs et comment elles fonctionnent[9].

Selon Dionne [10], les écoles « alternatives » visent trois objectifs fondamentaux:

1. « Assurer aux parents et aux enfants la possibilité de faire un choix et de pouvoir se regrouper selon leurs valeurs et leur idéologie éducative »;
2. Assurer le développement intégral de l'enfant en accordant une importance égale aux aspects intellectuel, affectif, social et physique. Pour y arriver, trois principes directeurs sont jugés indispensables: a) « il faut développer l'enfant plutôt que le préparer »; b) « il faut se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement »; c) « il faut choisir l'enfant comme point de référence plutôt que le programme »;
3. Faire en sorte que la concrétisation du projet éducatif « soit une réelle entreprise communautaire définie, gérée et évaluée par la collectivité qui la compose ». D'où, très forte implication des parents qui sont de véritables coéducateurs. L'école devient aussi un milieu d'apprentissage pour toute la communauté.

Deux choses me frappent, lorsque je considère ces nouveaux modèles d'écoles:

a. Ils s'enracinent dans une tradition pédagogique qui s'est exprimée au tout début de la réforme dans le Rapport Parent, puis dans

le règlement no 1 (1966) et dans certains courants pédagogiques (conception organique de l'éducation, pédagogie ouverte et informelle, pédagogie de situation), notamment dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation: *L'Activité éducative* (1971);

b. Même s'ils ne sont pas encore très répandus, ils ont connu du retentissement et exercent un pouvoir d'attraction indéniable. Sans risquer de prédictions sur leur généralisation, on est fondé de croire qu'au minimum ils vont servir de points de référence extrêmement précieux dans la définition et la mise en oeuvre des projets éducatifs des écoles de tout le réseau.

III - Individualisation de l'enseignement

À consulter revues et répertoires, on se fait rapidement l'opinion que le souci d'individualiser l'enseignement et l'apprentissage a été un des moteurs importants de l'innovation pédagogique à l'élémentaire et au secondaire. À travers une diversité de formules pédagogiques, des éducateurs dans leur classe, des équipes d'éducateurs dans leur école ont cherché à tenir compte le mieux possible des caractéristiques individuelles de leurs élèves, de manière à ce que ceux-ci se développent à leur rythme propre, à travers un cheminement qui convient à leurs besoins particuliers, à leurs aptitudes, à leurs centres d'intérêt. Dans un contexte de démocratisation de l'enseignement, dans un système que l'on a voulu accessible à tous, ces éducateurs se sont rendu compte qu'un enseignement indifférencié, le même pour tous, pouvait devenir une sorte d'injustice pour de nombreux enfants. D'où des initiatives variées pour créer des conditions d'apprentissage plus stimulantes et davantage personnalisées.

Voulons-nous des exemples? Dans une publication du ministère parue en octobre 1976, *L'innovation en milieu scolaire: quelques analyses*, je relève, parmi d'autres, les expériences suivantes:

- « *Apprentissage personnalisé au premier cycle de l'élémentaire* » à l'École Ste-Famille de la commission scolaire du Cap-de-la-Madeleine. L'auteur de la monographie nous apprend qu'« à l'intérieur d'un programme donné, l'élève se prend en charge et se développe selon son propre rythme d'apprentissage. L'enfant choisit son travail, se corrige et s'auto-évalue lors de la mise en commun » (p. 25). Il convient de noter que, dans cette expérience, l'enseignement individualisé se combine avec l'enseignement de groupe ou collectif. On y valorise beaucoup le travail d'équipe entre professeurs et entre professeurs et professionnels non enseignants. On a été amené à utiliser un matériel didactique varié et on accorde une très grande importance à l'évaluation des apprentissages et de l'innovation elle-même.
- Ailleurs, au Collège Sacré-Coeur, école élémentaire de la commission scolaire de la Haute-Gatineau, on travaillait en 1975-1976 à « l'implantation progressive d'une approche d'individualisation ouverte et informelle » (p. 33). Au départ, l'expérience était principalement centrée sur les activités de lecture des enfants avec comme ambition de la poursuivre dans d'autres types d'activités d'apprentissage.

- A la Polyvalente Vanier, de la commission scolaire Les Écores, l'individualisation de l'enseignement y est beaucoup plus poussée. Sous le titre *Système d'apprentissage modulaire individualisé* (Système A.M.I.) on a mis en place en 1973, un système d'apprentissage modulaire individuel que l'on décrivait ainsi: « Dans toutes les matières, sauf l'éducation physique, les programmes d'apprentissage sont divisés en modules d'apprentissage individuel. Chaque module est évalué et noté sur le bulletin contenu de l'élève. Les locaux sont spécialisés selon une matière-niveau. Un professeur-conseil s'occupe de 17 élèves. L'élève est libre d'aller travailler où il le désire » (*op. cit.*, p. 135). Les responsables de cette innovation visaient non seulement une personnalisation de l'apprentissage mais également le développement chez l'élève du sens des responsabilités, l'habitude du travail continu et constant, l'acquisition de méthodes de travail efficaces.

Cette expérience d'envergure et originale se poursuit toujours et conserve les mêmes caractéristiques de base mais on y a apporté quelques modifications, notamment les suivantes:

- L'enseignement professionnel, comme l'éducation physique, est structuré;
- On organise occasionnellement des cours-groupes dans certaines matières;
- Il y a aussi des cours-groupes dits « cliniques » pour les élèves qui éprouvent des difficultés particulières.

Dernière expérience mais non la moindre: le projet SAGE pour Système d'Apprentissage Géré par l'Étudiant. C'est un projet, piloté par l'INRS-Éducation, qui a maintenant dix ans puisque son origine remonte à 1973. Il s'agit d'une entreprise considérable dont l'expérimentation a commencé dans trois classes d'une école élémentaire de la commission scolaire de Ste-Foy (l'École Notre-Dame-du-Sacré-Coeur) mais atteint maintenant 130 classes dans 41 écoles et 14 commissions scolaires, selon le rapport annuel 1981-1982 de l'INRS.

Ceux qui veulent en connaître davantage sur le sujet liront avec intérêt et grand profit l'ouvrage de MM. Gilles Dussault et Yves Bégin: *SAGE: un pas vers l'école de demain* (Québec, Presses de l'Université du Québec, 1982). Pour ma part, je me contenterai d'attirer votre attention sur quelques caractéristiques du projet:

1. SAGE est « davantage un nouveau mode d'organisation et de gestion de la classe qu'une nouvelle pédagogie ou qu'une nouvelle méthode d'enseignement » (*op. cit.*, p. 17).
2. SAGE « fournit des outils qui permettent de passer de l'enseignement collectif centré sur le groupe à l'enseignement individualisé respectueux des caractéristiques personnelles de chaque apprenant » (*id.*).
3. SAGE se situe dans le sillage de la politique du progrès continu de l'élève, politique mise de l'avant par le Ministère dès 1966, formalisée en 1971 dans l'article 11 du Règlement no 7 et réaffirmée dans le règlement concernant le régime pédagogique du primaire en 1981. Il s'enracine donc dans une tradition québécoise.
4. SAGE s'appuie sur un ensemble de recherches, américaines principalement, touchant ce qu'on a appelé la pédagogie de la maîtrise

qui est fondée sur l'hypothèse suivante : « la plupart des élèves peuvent atteindre un haut niveau de rendement scolaire, si l'enseignement qu'on leur donne est fait de façon systématique, s'ils reçoivent une aide appropriée au moment et pour les points précis où ils éprouvent des difficultés d'apprentissage, si on leur donne suffisamment de temps pour maîtriser ce qu'on leur demande d'apprendre, et si l'on définit clairement le critère qui sert à juger de la maîtrise de l'objectif à atteindre » (*op. cit.*, pp. 60-61).

5. SAGE concilie enseignement magistral et enseignement par découverte, enseignement collectif et enseignement individualisé. Pour les responsables de SAGE, c'est la nature des apprentissages visés et non l'idéologie éducative, quelle qu'elle soit, qui doit guider le choix du recours à l'enseignement magistral ou à l'enseignement par découverte » (p. 170). Par ailleurs, on compense les limites de l'enseignement collectif par diverses mesures d'individualisation.
6. On travaille à développer l'autonomie et le sens des responsabilités de l'enfant notamment en l'amenant à choisir et à aménager ses activités d'apprentissage mais toujours dans le respect des objectifs scolaires et des programmes de formation.

Les responsables du projet SAGE sont animés d'une ambition: celle de voir un jour la grande majorité des enfants du Québec atteindre, à l'école primaire, un niveau d'excellence dans leurs performances scolaires (p. 19). Vers la fin de leur ouvrage, MM. Dussault et Bégin écrivent : « L'échéancier suivant lequel se produiront ces changements dans les performances de l'école est difficile à prédire. On peut penser que plusieurs décennies seront nécessaires et que seuls les parents du XXI[e] siècle pourront conduire leurs enfants à l'école sans craindre que celle-ci ne les transforme en apprenants médiocres, marqués pour le reste de leur vie par cette expérience malheureuse. Le temps que cette réforme prendra pour s'accomplir dépend de l'acharnement que nous mettrons au travail de recherche et de développement qu'elle exige » (pp. 188-189).

IV - Adaptation scolaire

Le troisième thème qui m'a particulièrement frappé lorsque je me suis plongé dans la documentation québécoise traitant d'innovation pédagogique c'est celui de l'adaptation scolaire. Par là je ne réfère pas uniquement à ce qu'on appelle le « secteur de l'adaptation scolaire », autrefois nommé secteur de « l'enfance inadaptée ». Je donne une extension plus large aux préoccupations des éducateurs et administrateurs scolaires et je pense à tous ces projets, toutes ces mesures, activités ou expériences touchant :

- Le dépistage des handicaps et les interventions susceptibles de minimiser ou d'annuler l'impact de ces handicaps;
- L'intégration des enfants d'immigrants;
- Les relations entre l'école et les milieux économiquement faibles;
- Les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire de certains élèves;
- Le problème des échecs;
- Celui de l'absentéisme;
- Celui de l'abandon scolaire.

Sur tous ces sujets, les répertoires consultés font état de plusieurs initiatives, ici et là, dans les diverses régions du Québec. À titre d'illustrations rapides signalons:

1. *Diverses expériences de « maternelle maison »* dont celle de la commission scolaire du Long-Sault à Lachute présentée par M. Pierre Martin dans *Vie pédagogique* (no 18, avril 1982, pp. 16-18). Dans ce cas, la maternelle maison regroupe six enfants dans la maison de l'un d'entre eux, à tour de rôle. L'éducatrice s'occupe en tout d'environ trente enfants qu'elle rencontre par petits groupes, deux demi-journées par semaine. Les objectifs que l'on poursuit concernent autant les parents que les enfants. On veut, notamment, permettre à l'enfant de réaliser des expériences favorables à son développement, aider les parents à créer un environnement familial propice au développement de l'enfant, favoriser une meilleure transition entre le milieu familial et le milieu scolaire, etc. (cf. p. 16);
2. Une expérience d'intégration à la Polyvalente du Mont-Bruno. Lorsque cette école, qui compte plus de 2 000 élèves, a ouvert ses portes au début de l'année scolaire 1978-1979, la direction de l'école, de concert avec les responsables de la commission scolaire régionale de Chambly, adoptait le principe suivant: « L'école doit permettre aux jeunes en difficulté sur le plan de l'apprentissage ou du comportement de se développer sur les plans cognitif, affectif et social dans un cadre aussi normal que possible et de vivre en harmonie avec l'ensemble de la collectivité » (Voir article de M. Thomas Arsenault, *Vie pédagogique* no 18, avril 1982, pp. 4-8). Cet objectif a eu des répercussions sur plusieurs plans: recrutement du personnel; constitution des groupes d'élèves; mode de fonctionnement et attitudes des éducateurs; mise en place des services: dépistage, services offerts aux élèves éprouvant des troubles légers ou graves d'apprentissage ou aux élèves mésadaptés socio-affectifs. L'article de M. Arsenault signale en conclusion un certain nombre de difficultés que pose pareille intégration;
3. Une expérience d'individualisation de l'enseignement et un système individuel de renforcement à l'intention d'enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation dans le secteur régulier, expérience touchant quatre écoles de la Vallée de la Lièvre de Buckingham[11];
4. La fabrication à l'École polyvalente J.-H. Leclerc de Granby, d'un instrument de dépistage des « décrocheurs » et la mise au point d'une intervention visant à prévenir l'abandon scolaire[12].

On pourrait sans doute citer plusieurs autres exemples, mais je terminerai en évoquant une expérience fort importante par son ampleur, sa durée et son impact sur ce qu'on pourrait appeler la problématique et la philosophie de l'adaptation scolaire. Je parle, bien entendu, de l'Opération Renouveau qui dépend de la CECM, fonctionne depuis 1970 et rejoignait en 1979-1980 environ 15 000 élèves fréquentant 47 écoles dont les deux tiers situés dans un milieu à forte ou très forte concentration de pauvreté.

Ce qu'il m'apparaît intéressant de souligner concernant l'Opération Renouveau c'est l'évolution qu'elle a connue au cours des années et qu'analysent les auteurs d'une étude intitulée: « L'inadaptation scolaire

dans l'éducation québécoise: examen de la situation »[13]. Dans un premier temps, l'Opération Renouveau adoptait « une optique d'éducation « compensatoire »; « on voulait remédier aux déficiences de l'enfant et de la famille par des ressources pédagogiques additionnelles pour les élèves ». On voulait ***adapter l'enfant à l'école***. En 1976, on a adopté un plan d'action de 5 ans (1977-1982) qui abandonne cette optique et opte pour le principe du ***respect des différences***. D'après ce principe, chaque école doit définir elle-même ses besoins particuliers, présenter son propre projet, se fixer des objectifs, planifier des moyens et des étapes de réalisation et s'engager à évaluer les résultats obtenus par son projet. La perspective est inversée; il s'agit ***d'adapter l'école à l'enfant***.

Cette orientation a trouvé écho dans la politique du MEQ touchant les milieux défavorisés puisqu'on pouvait y lire: « L'objectif est en quelque sorte d'adapter le système scolaire en fonction des besoins propres des milieux défavorisés, de personnaliser l'école, son organisation et son fonctionnement pour tenir compte des conditions d'existence particulières dans lesquelles vivent ces enfants et ces adultes, pour tenir compte de contraintes sociales, économiques et culturelles auxquelles ces milieux font face »[14].

L'inadaptation scolaire ne se pose donc plus simplement en termes d'individus qui ne s'adaptent pas ou mal à l'école, mais aussi d'écoles qui ne s'adaptent pas ou mal aux enfants et à leur milieu...

V - Conclusion

En guise de conclusion à ce survol très rapide du thème qui nous réunit tous au sein de cet atelier, permettez-moi de vous faire part de quelques observations qui ont simplement pour but de mieux situer la portée et les limites de mon exposé.

1. Traiter d'innovation pédagogique c'est forcément parler des *objets* de cette innovation, c'est signaler les préoccupations, les projets, les réalisations des innovateurs. En somme, c'est indiquer *sur quoi* a porté l'innovation. Tout aussi importantes et significatives sont les questions touchant le *processus* même de l'innovation: comment s'est déroulée l'innovation? quels en ont été les promoteurs et les maîtres d'oeuvre? de quelles ressources a-t-on eu besoin? quels sont les facteurs de succès et d'échec d'une innovation? quel rôle joue l'évaluation dans le lancement d'une innovation, dans sa mise en oeuvre ou dans la décision de la poursuivre ou d'y mettre fin? A ces questions, mes collègues, MM. Tremblay et Toussaint, vont vous proposer les éléments de réponse que leur suggère leur expérience.
2. Dans l'état actuel de la documentation, il est très difficile de dégager un portrait d'ensemble et un bilan véritable de l'innovation pédagogique à l'élémentaire et au secondaire. La fréquentation des répertoires d'innovation, des revues pédagogiques et des publications spécialisées peut facilement fausser les perspectives et provoquer un effet de distorsion puisqu'on se trouve presque constamment en compagnie d'innovateurs. Aussi faut-il rapidement développer des réflexes critiques et se demander: quelle est la

proportion d'innovateurs dans le réseau des écoles? jusqu'à quel point les expériences et projets qu'on signale à notre attention réussissent-ils à atteindre leurs objectifs? combien de temps durent-ils? quelle est leur influence dans leur milieu immédiat et à travers tout le réseau? ont-ils des effets d'entraînement? Sur tous ces points, seuls des travaux systématiques permettraient d'apporter un éclairage un tant soit peu satisfaisant.

3. En préparant cet exposé, j'ai conçu mon rôle comme étant celui d'un simple intermédiaire, pouvant contribuer à la diffusion d'une information existante et laissant le plus possible la parole aux innovateurs eux-mêmes ou à ceux qui ont analysé certains phénomènes d'innovation. Comme je l'ai dit au tout début, toute une série de préoccupations et de réalisations diversifiées se trouvent évoquées dans les répertoires et revues. Vous aurez compris que si j'ai retenu ce qui a trait aux nouveaux modèles d'écoles, à l'individualisation de l'enseignement et à l'adaptation scolaire, c'est non seulement pour rendre compte de tendances et de courants vraiment représentatifs de ce qui a pu se tenter au cours des dix dernières années, mais aussi parce que ces questions continuent d'être d'une très vive actualité et portent en germe certains traits distinctifs de l'école de demain.

---

1. Gadbois, Louis et Paul-Emile Gingras. *Dossier-souche sur l'innovation pédagogique*. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1982, pp. 42-62.

2. Voir par exemple:

   2.1 De la Direction générale du développement pédagogique (MEQ):
   - *Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978*. Québec, mars 1978, 57 p.
   - *Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979*. Québec, 1979, 84 p.
   - *Répertoire des projets de recherche dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979-1980*. Québec, 1980, 64 p.
   - *Répertoire des projets de recherche dans les commissions scolaires du Québec pour l'année 1980-1981*. Québec, 1981, 94 p.

   2.2 De la Direction générale de la planification (MEQ):
   - *L'innovation en milieu scolaire: quelques analyses*. Québec, octobre 1978, 187 p.
   - *Répertoire d'innovations en éducation: 1975-1976*. Québec, octobre 1978, 165 p.

   2.3 De la Direction générale des réseaux (MEQ):
   - *Projets pédagogiques innovateurs ou rénovateurs: un aperçu de 1977*. Québec, 1978, 354 p.

   2.4 Du Service de la recherche (MEQ):
   - *Répertoire des projets de recherche en éducation*. Québec.
     Vol. I : juillet 1979 à juin 1980
     Vol. II : juillet 1980 à juin 1981
     Vol. III : juillet 1981 à juin 1982
     Vol. IV : Tome 1: juillet 1982 à juin 1983
   - Trois répertoires préparés par Mme Henriette Rochette-LeMir:
     - *L'adolescent et l'école: projets pédagogiques novateurs dans l'enseignement secondaire (région de Montréal)*. Québec, 1979, 71 p.
     - *L'enfant et les défis d'adaptation à l'école: compte rendu de projets pédagogiques de la région de Montréal*. Québec, 1979, 86 p.
     - *L'enfant de quatre à douze ans et l'école: projets pédagogiques novateurs de la région de Montréal*. Québec, 1979, 102 p.

3. Par exemple: *Bip Bip*; *L'École coopérative*; *Information*; *Prospectives*; *Québec français*; *La Revue scolaire*; *Vie pédagogique*.

4. Sur le projet EPEL, voir:

   4.1 Angers, Pierre et Colette Bouchard. *École et innovation*. Ville de Laval, Les Éditions, N.H.P., 1979, 268 p.

   4.2 Bouchard, Colette. « Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPEL à Trois-Rivières. » *L'École coopérative*, octobre 1975, no 31, pp. 8-27.

5. Sur l'École Atelier, voir:

   • Laplante, Jean. « L'École Atelier ». *L'École coopérative*, septembre 1977, no 39, pp. 4-13.

6. Sur l'École Querbes, voir:

   • Le dossier « Un essai de coopération à l'École Querbes ». *L'École coopérative*, novembre-décembre 1977, no 41.

7. On trouve plusieurs références bibliographiques touchant les écoles alternatives dans: Bruneau, Sylvie et Lise Larkin. *Pour une école nouvelle à Trois-Rivières*. Bibliographie annotée. Trois-Rivières, 1981, pagination multiple.

8. Dionne, Michel. *Les écoles alternatives*. (Rimouski): Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation 1982, VII et 98 p.

9. Sur l'*École Jonathan*, voir également:

   • « L'école-recherche Jonathan » par Charles Caouette, *L'École coopérative* no 39, septembre 1977, pp. 14-23.

   • « Écoles-milieux de vie: nouveaux rôles des éducateurs et perfectionnement professionnel » par Huguette Bégin, *Prospectives*, vol. 16, nos 1-2, février-avril 1980, pp. 56-64.

   Sur l'*École Les Petits Castors*, voir:

   • « L'école optionnelle Les Petits Castors » par Marthe Desrochers et André Pinard », *Projets pédagogiques innovateurs ou rénovateurs*, (1978), pp. 10-21.

   Sur l'*École Tourterelle*, voir:

   • « L'école optionnelle Tourterelle » par Hélène Fealy et André Pinard, *Projets pédagogiques innovateurs ou rénovateurs*, (1978), pp. 22-32.

10. *Op. cit.*, pp. 26-34.

11. Cf. *L'innovation en milieu scolaire: quelques analyses*, (1976), p. 113-126.

12. Cf. « Prévenir l'abandon scolaire » par Léopold Laliberté, *Vie pédagogique*, no 19, juin 1982, pp. 9-10.

13. Cf. « L'inadaptation scolaire » *Les Cahiers du COPIE* (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation), 1981, no 2, pp. 93-202. On traite plus spécifiquement de l'Opération Renouveau aux pp. 128-130.

14. *L'école s'adapte à son milieu*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1978, pp. 22-23.

Exposé de **M. Fernand Toussaint**
Directeur général du secrétariat
Conseil supérieur de l'éducation

Il importerait au point de départ de préciser quelque peu les rapports qui existent entre l'évaluation et l'innovation. Deux questions se posent: peut-on innover sans évaluation? Comment l'évaluation peut-elle faciliter l'innovation?

Il arrive à travers l'action courante, qu'une inspiration soudaine jaillisse comme une source vive et nous mette sur des pistes nouvelles. C'est l'expression de la capacité de créativité de l'esprit humain. C'est le propre d'un peu tout le monde, qu'on soit artiste, écrivain, homme ou femme d'affaires, professionnel ou ouvrier. C'est ce que font quotidiennement les éducateurs qui enrichissent ainsi continuellement leurs pratiques pédagogiques. La vie est donc pleine de ces situations où spontanément, suite à une saisie le plus souvent intuitive de la réalité, on découvre une idée nouvelle et on passe à l'action. On peut donc innover, du moins procéder à de petits changements, sans se prêter à de longues évaluations formelles. Mais il est probable que l'innovation ne puisse se passer d'un minimum d'évaluation informelle.

Il arrive aussi que l'innovation soit le fruit d'une évaluation en bonne et due forme d'une réalité donnée. C'est le cas, par exemple, des fabricants d'automobiles qui font le point sur les innovations à réaliser pour tenir compte des besoins des usagers, améliorer leur mécanique, surclasser leurs concurrents et augmenter leurs profits. C'est le cas fréquemment chez tous ceux qui s'arrêtent pour examiner leur situation, faire le bilan de leurs activités, s'interroger sur le degré d'atteinte des objectifs qu'ils s'étaient fixés, voir si les résultats correspondent aux normes, aux critères choisis et, enfin, juger des moyens à prendre pour corriger la situation s'il y a lieu. Il en résulte souvent des innovations significatives. Ou bien on décide d'appliquer des innovations conçues ailleurs. Car on ne recrée pas le monde chaque jour.

C'est le cas, règle générale — ou du moins, il devrait en être ainsi — pour tous ceux qui ont à mettre en place les services et à lancer des opérations d'ensemble dans les commissions scolaires ou, à organiser et dispenser l'enseignement dans les écoles en tenant compte des exigences qu'il comporte.

Si l'on considère qu'il faut parfois entreprendre des opérations bien planifiées et sur une large échelle dans les commissions scolaires et les écoles, il est facile de voir combien une évaluation sérieuse peut être une source d'innovation plus fiable et plus riche que l'absence d'évaluation. En effet, l'évaluation permet de mesurer l'écart entre la situation présente et la situation recherchée; elle permet de juger des moyens qui fonctionnent et de ceux qui ne fonctionnent pas, de déceler les points forts et les points faibles; elle permet enfin de mieux percevoir les innovations à mettre en place pour corriger la situation. Autrement dit, de voir clair avant d'agir. Donc évaluer pour mieux innover, que ce soit

pour l'évaluation institutionnelle au sens large, pour l'évaluation du personnel ou pour l'évaluation des apprentissages.

On peut se demander, sous cette optique, si l'évaluation occupe la place qu'elle devrait avoir dans l'analyse des problématiques pédagogiques vécues, dans la préparation et la mise en oeuvre des nombreuses opérations liées aux régimes et aux politiques pédagogiques, dans le suivi qui doit accompagner les mesures prises et, d'une façon générale, à l'égard des innovations déjà en implantation.

D'après les informations dont je dispose, il semble que beaucoup de chemin reste à parcourir avant que l'évaluation — notamment l'évaluation formelle réalisée selon un processus systématique et avec des instruments appropriés — en vienne à faire partie régulièrement des processus de gestion et de la conduite des démarche pédagogiques. Sans diminuer la valeur et la nécessité de l'évaluation informelle, qui demeure utile et nécessaire, on s'en tient apparemment encore beaucoup à des approches intuitives, approximatives, sans critères clairement définis et sans processus bien identifiés alors que les circonstances exigeraient souvent une plus grande rigueur. Par exemple, combien de services fonctionnent depuis longtemps sans qu'ils aient fait vraiment l'objet d'une évaluation sérieuse?

Sans s'attarder sur le passé, il est permis de croire que les années à venir poseront de nombreux défis à relever aux commissions scolaires et à leur personnel et qu'on les relèvera d'autant mieux qu'une évaluation sérieuse, bien préparée et bien conduite, viendra apporter un éclairage essentiel sur les innovations à prévoir pour enrichir constamment les services éducatifs et appliquer convenablement les nombreuses mesures que prévoient les régimes pédagogiques et les nouvelles politiques pédagogiques du Ministère. Il en est de même pour les initiatives pédagogiques et éducatives qui seraient le propre des commissions scolaires et des écoles.

À cet égard, en guise de rappel et sans avoir la prétention de faire découvrir quoi que ce soit à personne, qu'il me soit permis d'évoquer certains domaines d'activités touchant l'organisation scolaire, les moyens pédagogiques et les courants éducatifs, où l'évaluation sera non seulement source d'innovation mais condition essentielle de succès dans les réalisations éducatives de la prochaine décennie.

- L'avènement de l'informatique en éducation, à la fois comme nouveau médium de formation des jeunes et comme moyen pédagogique pour les enseignants.

Saura-t-on, par une bonne évaluation, saisir toute la portée de cette entreprise, préparer adéquatement les enseignants, développer ou acheter les bons logiciels, planifier intelligemment cette opération et l'évaluer régulièrement?

Seule une évaluation continue permettra peut-être d'asseoir cette innovation sur des bases sérieuses et d'éviter l'échec relatif des énormes investissements du passé dans les appareils audio-visuels.

- L'implantation des nouveaux programmes d'enseignement.

Même si les nouveaux programmes n'ont pas fait table rase du passé, ils représentent globalement des changements importants dans

les objectifs de formation et les approches pédagogiques. C'est autour d'eux que s'élaborent la plupart des activités éducatives de l'école. Il importe donc qu'on en saisisse bien la philosophie générale et qu'on les applique en conséquence.

Saura-t-on, par une évaluation adéquate:

- Bien juger du degré de préparation des enseignants à les appliquer?
- Mesurer l'ampleur et la variété des nouvelles approches pédagogiques qu'ils mettent de l'avant et mettre en place les moyens d'encadrement et de support pédagogique requis, notamment par des conseillers pédagogiques?
- Planifier efficacement l'application de ces programmes aux divers niveaux?
- Surmonter le défi d'organiser l'enseignement en fonction des programmes de base pour tous dans la perspective de l'enrichissement pour les plus forts et d'une adaptation spécifique pour les plus faibles?
- Surmonter le défi d'intégrer le nouveau programme de formation personnelle et sociale à l'ensemble des activités au primaire, d'en superviser adéquatement la mise en oeuvre, de favoriser ainsi les approches interdisciplinaires?
- Mettre en oeuvre notamment d'une façon efficace et éducative le programme d'éducation sexuelle au primaire et au secondaire?
- **La politique d'évaluation pédagogique**

Saura-t-on, suite à une évaluation adéquate des pratiques des enseignants et par une animation et une aide appropriées, amener ceux-ci à pratiquer concrètement l'évaluation formative, afin d'aider constamment les élèves dans leur processus d'apprentissage?

- **Les projets éducatifs**

Saura-t-on, par une évaluation adéquate des besoins et aspirations de chaque milieu, mettre en oeuvre des projets éducatifs originaux, innovateurs, valables et les évaluer régulièrement pour leur faire atteindre leurs objectifs?

Chacun des exemples précédents se rapporte à des projets qui supposent de la créativité, une large part d'innovation. Dans la mesure où l'évaluation vient apporter son éclairage à leurs diverses étapes — avant, pendant et après —, dans la même mesure les innovations souhaitables ou nécessaires seront mieux identifiées et mises en oeuvre. En contrepartie, on peut dire qu'une absence ou une insuffisance d'évaluation peut être la cause que bien des innovations, selon le cas, n'ont jamais vu le jour ou n'ont pas connu le succès attendu ou ont été abandonnées en cours de route.

S'il est vrai que l'innovation doit parfois sa naissance et son maintien à l'évaluation, un excès d'évaluation peut aussi la menacer. C'est que l'innovation est parfois inquiétante en elle-même à cause d'un certain degré de risques qu'elle comporte. Pensons, par exemple, à l'instauration d'une école dite alternative dans une commission scolaire. Une telle innovation, si elle est controversée, est souvent soumise à une évaluation très rigoureuse. Souvent même, on est plus sévère envers la moindre de ses faiblesses. C'est le prix à payer

par les autorités et par l'école pour rassurer les esprits. Mais, pendant ce temps, de nombreuses écoles ordinaires, qui ne l'égalent pas en qualité, qui peuvent même végéter dans la médiocrité, ne font l'objet d'aucune évaluation.

Un juste équilibre est donc à rechercher dans le traitement des situations traditionnelles et des situations novatrices. Ce n'est pas parce qu'une chose est novatrice qu'il faille l'écraser sous des exigences excessives d'évaluation ou qu'il faille la juger davantage par le biais politique que par le biais pédagogique.

Ceci étant dit, ajoutons pour terminer que les innovations, les changements en éducation, ne se réalisent pas par enchantement, surtout s'ils supposent une transformation profonde touchant soit les attitudes, soit les valeurs, soit les procédés pédagogiques, soit les rôles des divers agents de l'éducation.

Il faut sûrement créer un climat de confiance, imaginer des stratégies de changements basées sur une information poussée des divers partenaires et une participation réelle de chaque personne concernée. De plus, ceux qui mettent en oeuvre l'innovation doivent pouvoir compter sur un support pédagogique adéquat. Et d'abord sur le support réel des autorités responsables.

Exposé de **M. Claude Tremblay**
Personne-ressource au développement pédagogique
Ministère de l'Éducation
Direction régionale de Longueuil

LES CONDITIONS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE L'INNOVATION EN MILEU SCOLAIRE

Mon propos s'intégrera facilement, je crois, aux deux exposés précédents. Je veux vous communiquer le plus brièvement possible les conditions qui en général favorisent le développement de l'innovation pédagogique. Au cours de mes années de pratiques en éducation, j'ai toujours démontré un intérêt pour le phénomène de l'innovation en général. Cette curiosité portait sur la façon dont origine, se développe et se maintient l'innovation en milieu scolaire. En d'autres termes, j'ai essayé d'identifier les problèmes liés au développement de l'innovation pour en dégager les conditions qui semblent la favoriser. Dans ce texte, je ne les présente pas dans un ordre d'importance, sachant que ces conditions peuvent varier dépendant des caractéristiques propres à chaque milieu.

Première condition:

L'innovation initiée par les enseignants a plus de chances de succès. L'enseignement se reconnait ou se projette dans son produit de changement. Il s'identifie facilement aux objectifs. Le renouveau désiré colle mieux à ses valeurs, à ses croyances. L'innovation peut partir d'en haut comme d'en bas. Lorsqu'elle origine du Ministère qui la propose au milieu, il faut prévoir une phase d'animation pour permettre aux agents de s'approprier les objectifs du changement. Par contre si l'innovation vient des enseignants eux-mêmes, leur motivation est beaucoup plus grande, ce qui favorise le développement de leurs projets de changements.

Deuxième condition:

Les premiers responsables du développement de l'innovation sont ceux qui la vivent. Tous les collaborateurs de l'innovation, au niveau de l'école, de la commission scolaire ou du ministère, doivent se subordonner aux acteurs qui s'impliquent dans cette démarche de changement planifié. En d'autres termes, les innovateurs doivent décider de l'orientation ou de la direction à donner à leurs projets.

Troisième condition:

Comme le disait Monsieur Toussaint du Conseil supérieur de l'éducation, il y a des moments, avant, pendant et après, où l'évaluation est une condition qui permet le développement de l'innovation. Parfois, les agents d'éducation se posent la question: « Quelle réalité vivons-nous? » « Sommes-nous satisfaits de ce vécu? ». Si la réponse à ces questions est négative, les agents identifient les objets sur lesquels va porter la démarche de changement. Cette démarche suppose de l'évaluation. Cette habileté qui consiste à recueillir des

données, à les analyser et à prendre des décisions en regard du changement désiré par les agents concernés. Après cette première phase, les agents sont maintenant capables de se donner des objectifs de changements clairs et précis, ce qui augmente les chances de succès. Cette évaluation peut prendre plusieurs formes, suivant les besoins et les circonstances de ceux qui vivent l'innovation. Ainsi l'évaluation pourrait porter sur les rôles des acteurs, sur les ressources utilisées: ressources matérielles, instrumentales, financières, etc. L'évaluation pourrait aussi viser les stratégies de mises en place de l'innovation ou encore porter sur un ensemble d'objets pour lesquels les acteurs sentent le besoin de s'interroger au cours d'une démarche innovatrice.

Quatrième condition:

Il est souhaitable que la prise de décision soit ramenée au niveau de l'école pour ce qui est du développement des innovations pédagogiques. Une première remarque s'impose: j'ai constaté à maintes occasions que les agents de l'école ne connaissent pas toujours leur marge de manoeuvre, c'est-à-dire les objets sur lesquels ils ont un réel pouvoir de changement. L'expérience a démontré qu'il existe une relation entre une plus grande marge de manoeuvre sur le plan pédagogique et la responsabilisation des agents de l'école. Comment voulez-vous qu'une école se donne ses propres couleurs si elle n'a pas le choix de couleurs? À l'occasion de mes interventions auprès des divers agents d'éducation, j'ai observé un phénomène important. Dans la plupart des milieux où les innovations se faisaient nombreuses, une des plus grandes difficultés auxquelles les innovateurs disaient se heurter provenait de ce qu'ils appelaient le système, c'est-à-dire le niveau de décision supérieure, en général le ministère de l'Éducation ou parfois les autorités intermédiaires.

Cinquième condition:

Les innovations qui ont réussi sont celles expérimentées dans des domaines restreints. En partant d'un secteur bien précis, les innovateurs planifient, réalisent et évaluent leurs projets avant de les généraliser, ou avant de passer à d'autres éléments à changer. Cette façon de procéder permet une concentration des énergies et des ressources. La motivation se maintient, s'alimente, parce que les activités de réflexion, de décision et d'action s'enchaînent sur une période de temps qui n'est pas trop longue. À vouloir tout changer en même temps, on risque de saboter l'entreprise de changement qu'on voulait initier.

Sixième condition:

Voilà, à mon sens une des plus importantes, la nécessité d'offrir un soutien à ceux qui innovent dans les écoles ou dans les commissions scolaires. Tous ceux qui ont vécu une expérience d'innovation le reconnaissent. Le soutien peut prendre plusieurs formes; ce qui semble être une nécessité, c'est le soutien d'une personne-ressource à un moment donné du processus innovateur. Cette assistance ponctuelle doit contribuer à développer la prise en charge de l'innovation, par l'innovateur. L'aide reçue par les clientèles scolaires doit

respecter l'autonomie du client et ne doit pas déboucher sur une dépendance accrue vis-à-vis des personnes-ressources extérieures.

Septième condition:

Dans les milieux où les directeurs d'école ne sont pas uniquement des administrateurs mais d'abord et avant tout des animateurs pédagogiques, on remarque que l'innovation se développe plus facilement. Le directeur joue un rôle d'animateur pédagogique, il exerce et concrétise son rôle de leadership sur le plan pédagogique. Le directeur amène l'école à se recentrer sur sa mission éducative. Le directeur, dans la gestion de son temps, prévoit des activités qui sont directement liées à la réalité pédagogique comme: « la réflexion sur les approches pédagogiques, la supervision pédagogique, l'évaluation pédagogique, etc. ».

Huitième condition:

La libre circulation des informations à l'intérieur de l'école ou de l'institution et ce, dans le sens horizontal et vertical. La circulation de l'information s'avère aussi une condition très importante dans la réalisation de l'innovation. En certains milieux, des rencontres spécifiques sont organisées pour échanger de l'information sur des expériences vécues. Par exemple, des groupes d'innovateurs, se rencontrent deux ou trois fois par année, mettent en commun leurs expériences, examinent les problèmes qu'ils rencontrent, échangent sur les solutions possibles. Ces rencontres sont une source d'oxygène importante pour les innovateurs. L'isolement est souvent la rançon de l'innovation. Dans l'école, ceux qui innovent sont souvent perçus par beaucoup d'enseignants comme étant des marginaux. Le besoin de sortir l'innovation de sa marginalité, par la valorisation de ceux qui innovent, est la garantie la plus sûre, pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Neuvième condition:

L'innovation est habituellement le produit d'une équipe. L'innovation puise son dynamisme au sein des membres de l'équipe. Au début, une seule personne peut initier l'innovation, par la suite, d'autres personnes peuvent venir se greffer à l'initiateur. Le travail d'une équipe dans le projet innovateur assure la continuité nécessaire jusqu'à la phase finale de l'expérimentation. Le travail d'équipe permet la complémentarité des ressources et une diversité dans les rôles à jouer par les agents de l'innovation.

Dixième condition:

Accorder aux enseignants qui innovent des moments de rencontres à l'intérieur de leur horaire. C'est une forme de soutien que de leur accorder des temps de rencontres pour qu'ils puissent échanger, évaluer, élaborer les instruments de travail exigés par l'innovation. Le temps perçu comme ressource est un ingrédient indispensable dans cette entreprise. L'innovation pédagogique est favorisée, si les normes et les standards d'allocation des diverses ressources sont réévalués en fonction des besoins des milieux qui innovent. En regard de cet élément, les administrateurs scolaires ont des respon-

sabilités et disposent d'un pouvoir certain. Il s'agit d'accorder, non pas des privilèges, mais un soutien plus particulier aux agents d'éducation qui manifestent plus d'intérêt pour l'innovation, et de favoriser les milieux plus propices à son éclosion.

Onzième condition:

Accepter les risques d'échec ou d'erreur dans l'innovation. Les innovateurs ne peuvent pas, avant de vivre le processus, dire aux administrateurs: voici les résultats. L'élément risque est toujours présent dans ce processus de changement de par la nature même de l'innovation. Les objectifs peuvent être clairs et précis mais on n'est pas capable d'évaluer tout l'impact que cela aura dans le milieu. Au plan politique, les décideurs récupèrent parfois l'innovation qui fonctionne; pourquoi n'aurions-nous pas une attitude plus facilitante, lorsqu'un projet sérieux nous est présenté pour nous demander de l'aide? Cessons d'exiger des innovateurs qu'il nous fasse la preuve par neuf de la valeur de leurs projets.

Douzième condition:

Un projet d'innovation a besoin de la compréhension et de l'action des administrateurs. Je m'adresse ici plus spécifiquement aux commissaires d'école. De nombreux exemples d'un appui formel des commissaires s'est avéré efficace. La logique de cet engagement implique que les commissaires soient d'accord avec les objectifs du projet et qu'ils acceptent de donner tout le soutien nécessaire aux innovateurs. De plus, je crois que les hommes politiques à tous les niveaux ont des responsabilités en regard du développement pédagogique. L'innovation est le véhicule, le moteur du développement pédagogique. Il ne s'agit pas pour le personnel politique et pour les administrateurs de se substituer aux principaux agents d'éducation, mais de créer les conditions favorables au développement de l'innovation pédagogique.

ATELIER 11

LES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES ET LES NOUVEAUX PROGRAMMES PERMETTENT-ILS L'INNOVATION?

LES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES ET LES NOUVEAUX PROGRAMMES PERMETTENT-ILS L'INNOVATION?

Depuis juillet 1981, les nouveaux régimes pédagogiques sont en application dans les commissions scolaires et, graduellement jusqu'en 1986, tous les articles devront être appliqués. Parallèlement à cette application, se situent l'implantation et l'application des nouveaux programmes d'études qui s'échelonnent jusqu'en 1987.

De nombreux intervenants en éducation attendaient avec impatience l'implantation et l'application des mesures précitées. Par contre, d'autres personnes non moins nombreuses craignaient l'arrivée desdits régimes et desdits programmes. Les dossiers et les documents étant maintenant connus et se situant dans la phase de l'apprivoisement, qu'en est-il de l'innovation dans les milieux et par les milieux? Est-elle possible avec des régimes de plus de 100 articles (au total) et avec des programmes beaucoup plus précis?

Équipe-atelier

Animateur: Mme Noëlla Labelle — *Commissaire, Commission scolaire Val d'Or, Membre du B.D. de la FCSCQ*

Secrétaire: Mme Ginette Frackleton

Personnes-ressources: Mme Lorraine Pagé
M. Claude Potvin
M. Yvon Robert
M. Roger Thériault

Notes pour l'exposé de **Mme Lorraine Pagé**
Première vice-présidente
Alliance des professeurs de Montréal
Représentante de la CEQ

LES « NOUVEAUX » RÉGIMES PÉDAGOGIQUES: DU RÊVE À LA RÉALITÉ

Introduction

On m'a demandé de répondre à la question : « Les nouveaux programmes et les nouveaux régimes pédagogiques permettent-ils l'innovation? » Avant de répondre, toutefois, il faudrait s'entendre sur le sens des mots que cette question comporte.

1. ***Définition de nouveaux programmes et de nouveaux régimes pédagogiques:***

Les nouveaux régimes pédagogiques ce sont le cadre dans lequel se dispensera l'enseignement. Cela touche autant l'horaire, les évaluations, les communications aux parents que le calendrier ou la répartition des matières ou du temps. Les programmes ce sont les contenus, ce qui s'enseigne... et s'apprend.

2. ***Définition d'innovation:***

Je n'ai pas envisagé qu'on pouvait entendre par « innovation » une simple différence avec ce qui existe présentement. Mais plutôt ce qui représente une nouveauté, une modification profonde autant dans l'approche pédagogique, dans la forme d'évaluation, que dans les apprentissages ou les valeurs véhiculées par les contenus ou les objectifs.

C'est donc autour de ces définitions que s'est bâtie la réponse que je tenterai d'apporter à la question en débat.

Deux préalables

Mon intervention se veut celle d'une enseignante et d'une syndicaliste. D'une enseignante parce que c'est d'abord ce que j'ai été et ce que je suis depuis 15 ans. Ce qui me permettra de parler des nouveaux programmes non pas à titre de « conceptrice » mais plutôt de « praticienne ». Mais aussi en tant que syndicaliste parce que c'est à ce titre que j'ai pu développer une approche globale tenant compte des différentes politiques du MEQ et de la contradiction fréquente entre les différents discours du Ministre.

Il importe aussi que je précise l'entrée de jeu que le changement n'est pas bon ou mauvais en soi, et que le nouveau n'est pas nécessairement le mieux. La question à poser est donc : « Est-ce meilleur? » Et c'est à cela que je vais tenter de répondre. Car l'important c'est de faire le lien entre la théorie et la pratique ou encore entre « le rêve et la réalité ».

Les « contenus » des nouveaux programmes

Au niveau de la *structuration* de ces nouveaux programmes, force nous est de constater qu'on revient à du déjà connu. À ce qui, en fait, existait avant le « bag » des programmes-cadres. Des objectifs

notionnels beaucoup plus détaillés et obligatoires, une répartition du temps plus précise, des évaluations plus fréquentes, des manuels de base pour tous les élèves. Certains pourront parler de « retour aux sources »; mais d'autres diront aussi qu'il s'agit d'un simple « retour en arrière ». Quoi qu'il en soit, il n'y a rien de particulièrement *innovateur* on recule de toute façon!

Au niveau des *contenus*, quelques constatations s'imposent. La quantité de connaissances dont l'élève devra faire l'acquisition est significativement plus élevée. Il devra savoir plus de choses et dans plus de matières. Intention louable, il est vrai. Un vieux proverbe dit qu'on ne peut pas être contre la vertu. Mais qu'en est-il de la nature même des contenus? Y voit-on un signe d'innovation? Procédons si vous le voulez bien à l'aide de quelques exemples.

1. ***L'éducation sexuelle***

Il est vrai que c'est là une « innovation » que l'entrée de l'éducation sexuelle à l'école. Mais le contenu même du cours est basé sur une vision conformiste et traditionnelle de la famille, du couple, des rôles dévolus aux deux sexes. Il consolide les rôles stéréotypés fondés sur le sexe. Et que dire de ce modèle unique proposé: l'épanouissement psycho-sexuel devant se réaliser dans le couple avec comme objectif précis la procréation. Très innovateur n'est-ce-pas? Enfin, la vision sociale de la sexualité: viol, pornographie, violence sexuelle, commercialisation de la sexualité, est fort peu développée et ne favorisera pas une prise de conscience porteuse de changements dans nos attitudes et nos comportements.

2. ***Éducation aux sciences économiques***

Cours obligatoire: voilà qui est bien. Mais encore basé sur la notion de profit, donc visant à perpétuer un modèle de société que les organisations syndicales, populaires et même religieuses remettent de plus en plus en question et qui, plus est, ignore pratiquement ce qui existe ailleurs ou pourrait bien exister ici.

Comme on le voit donc, l'innovation ne se retrouve pas non plus dans le contenu des nouveaux programmes.

« L'approche » des nouveaux programmes

On nous dit que les nouveaux programmes devront être enseignés selon une nouvelle méthodologie axée sur le vécu de l'élève, adaptée à son milieu et à ses préoccupations et favorisant plus le développement des habilités que l'acquisition de connaissances.

C'est bien . . . tellement bien que c'est selon cette approche que s'est développée la pédagogie progressiste avec des groupes comme la Maîtresse d'école ou encore avec les interventions pédagogiques de la CEQ telles « Pour créer de nouveaux rapports femmes-hommes » ou « La crise, faut en parler à l'école ».

La notion d'évaluation pose aussi de sérieuses questions. Évaluation normative ou sommative? Alors que la première s'inscrit dans le discours tenu par la CEQ et parlant de la nécessité de faire de l'évaluation corrective plutôt que sélective, il faut bien reconnaître que les instruments en mesure et évaluation permettent bien plus le deuxième type d'évaluation. De plus, la plupart des enseignantes et enseignants ont été formés

à l'école de l'évaluation sommative et leur pratique quotidienne le traduit encore.

S'il y a innovation dans les nouveaux régimes et les nouveaux programmes, ce serait sous ces deux aspects. Mais il faut respecter certaines conditions pour favoriser l'innovation. C'est ce dont je vais traiter à présent.

Les conditions de l'implantation

Je précise que c'est là que résident les garanties de l'innovation et de la création. Les régimes ou les programmes, c'est plus que ce qui est écrit par le MEQ ou décidé en annonce, en conférence de presse par le Ministre; c'est ce qui *se vit dans chacune des écoles du Québec*, ce qui *se fait par l'ensemble des enseignantes et des enseignants dans leur classe*.

Une première constatation: les nouveaux régimes et programmes sont les diktats du Ministre. Déterminés par règlements, ils assurent bien peu de prise aux enseignantes et aux enseignants.

Une deuxième constatation: les nouveaux régimes et programmes vont faire leur entrée dans une école, une classe en mutation. *Et ils n'existent pas en dehors de cette réalité, ils s'y intègrent*. Qu'est-elle donc cette « nouvelle » classe telle que voulue par le Décret?

C'est une classe avec un nombre d'élèves plus élevé (le maximum est pratiquement toujours atteint). C'est aussi une classe plus souvent combinée, c'est-à-dire à degrés multiples. À la C.E.C.M., par exemple, pour une seule région, on en prévoit plus de 90 pour l'année prochaine. C'est aussi une classe dans laquelle on retrouve des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage maintenant intégrés et sans aucune garantie de services. C'est aussi, dans la région de Montréal surtout, une classe avec plus d'immigrants ayant une connaissance limitée du français. La disparition de classes d'accueil au profit des mesures de francisation n'a eu que ce seul effet. Et le phénomène de « l'insertion directe » l'accentuera davantage!

Une troisième constatation, et elle est d'importance capitale: les nouveaux programmes et à un autre titre les nouveaux régimes, par exemple pour l'évaluation, *sont entre les mains des enseignantes et des enseignants*. Que leur arrive-t-il?

Nous vivons une insécurité d'emploi et dans l'emploi, d'où une inquiétude et une insatisfaction qui ont, c'est sûr, un effet sur notre motivation. La dernière négociation, si on peut parler de négociation, a connu un dénouement insatisfaisant et inacceptable. Les enseignants ont été méprisés... par ce même Ministre qui affirme maintenant croire en notre capacité d'innovation et de création. Nous sommes déçus et amers. Une fois de plus, nous avons l'impression d'être soumis à des caprices ministériels qui relèvent plus de l'improvisation, de consultation bidon et de préoccupations stratégiques que de la véritable pédagogie.

Peut-on seulement penser quelques instants à ce qu'on demande à une enseignante du primaire qui doit faire face à de nouveaux programmes en français, en mathématiques, en sciences humaines, en sciences de la nature, mais aussi au défi de l'enseignement des activités

manuelles, de l'éducation sexuelle avec l'ordinateur (pourquoi pas? c'est le « virage technologique ») tout cela en ayant une classe combinée, des enfants en difficulté intégrés et une augmentation de son temps d'enseignement? Peut-être pas « nouveau » comme programme mais essoufflant merci!

Le professeur du secondaire devra, lui, ou bien rencontrer plus d'élèves ou se transformer en généraliste et apprivoiser plusieurs matières... tout cela, bien sûr, en enseignant plus longtemps que par le passé.

Et puisque j'y suis, je prends quelques instants pour aborder de façon plus spécifique la question de l'informatique. C'est là une réalité sociale et culturelle avec laquelle il faut compter pour l'école. Cela éveille toutefois des craintes. Des craintes justifiées. Est-ce que cette machine est appelée à remplacer l'enseignant? Est-ce une nouveauté de plus à laquelle nous devons nous soumettre après tout le reste? Devrons-nous nous transformer en super joueur ATARI utilisant des logiciels préparés par l'industrie privée et pas nécessairement adaptés aux programmes, aux élèves ou à nous? Apprivoiser l'informatique pour l'enseignante et l'enseignant ce n'est pas apprendre à faire fonctionner un ordinateur mais maîtriser son application pédagogique. Aurons-nous accès à un perfectionnement adéquat qui nous donnera le temps et les moyens?

Une quatrième constatation découle de la troisième, c'est que les enseignantes et les enseignants sont capables d'innovation et de création. Ils le prouvent à chaque jour dans leur classe depuis 10, 15, 25 ou 30 ans. Mais ils ont besoin de soutien aussi. Or depuis quelques années sous le couvert de « couper dans le gras » et de rationaliser les ressources, on assiste à des coupures draconiennes chez les P.N.E. (les conseillers pédagogiques entre autres) et les employés de soutien.

Une cinquième constatation, c'est que dans la façon de concevoir et d'implanter les nouveaux programmes et régimes, le MEQ, lui, n'a pas fait preuve de beaucoup d'innovation. Cela ressemble à « Faites ce que je dis, pas ce que je fais ».

Des secteurs où il aurait fallu « innover »

Il y avait dans notre système scolaire des secteurs où les choses allaient relativement bien. Force nous est de constater que l'on a sacrifié certains secteurs qui s'étaient développés depuis quelques années et où une pédagogie « nouvelle » s'expérimentait dont, à titre d'exemple, le secteur de l'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de l'Accueil. Au primaire et au secondaire, il y avait certes place pour du nouveau. Les défis étaient là: informatique, méthodologie mieux adaptée. Or, on l'a vu, la réforme prend souvent des allures de contre-réforme.

Par contre, certains secteurs auraient eu besoin qu'on s'occupe plus et mieux d'eux. L'éducation des adultes, par exemple. Plus d'un an après la Commission Jean, aucune recommandation n'a connu de suites. La véritable « innovation pédagogique » aurait pu être de nous doter d'une véritable politique d'éducation permanente dont nous avons besoin comme société moderne.

Il en est de même pour l'enseignement en milieux populaires. Une récente recherche révèle pourtant qu'un enfant sur 20 venant de milieux défavorisés termine son CEGEP. La véritable innovation pédagogique n'aurait-elle consisté à trouver les moyens pour que l'école permette véritablement l'égalité des chances dont parlait le Rapport Parent?

Conclusion

Les commissions scolaires sont plus en contact avec le milieu que le MEQ. Et il leur suffit d'écouter pour en savoir encore plus. Vous avez le choix entre agir comme des exécutants du MEQ et vous faire le porte-parole de celui-ci dans votre milieu. Vous pouvez aussi agir comme porte-parole de votre milieu auprès du MEQ et exiger que l'on tienne compte des besoins du milieu.

En faisant le premier choix, il ne faudra pas vous étonner si certains se demandent à quoi servent les commissions scolaires. Par contre, si vous faites le second, plus personne ne pourra se poser la question. Car, voyez-vous, je pense qu'on ne peut pas exiger de conserver un rôle qu'on se refuse de jouer.

En terminant, je tiens à vous dire qu'il est facile de rêver en couleurs et de mettre des rêves sur papier. Surtout quand on rêve pour les autres, comme le fait le Ministre. Mais les enseignantes et les enseignants ne veulent pas que des rêves se transforment, pour eux, en cauchemars.

Exposé de **M. Claude Potvin**
Directeur général
Commission scolaire des Mille-Îles

LES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES ET LES NOUVEAUX PROGRAMMES PERMETTENT-ILS L'INNOVATION?

Parler d'innovation en éducation alors que le gouvernement impose des restrictions budgétaires dans tous les secteurs de l'éducation, ayant comme résultat une diminution du personnel enseignant, des professionnels, des cadres, du soutien, etc., peut paraître utopique. En effet, nous serions en droit d'être pessimistes et de croire que l'innovation dans le domaine de l'éducation est hypothéquée. Mais, volontairement, nous ne tiendrons pas compte de cette dimension. Notre attention se portera uniquement sur l'aspect pédagogique et, comme dans ce court exposé, il ne nous est pas possible de faire une analyse exhaustive de toute la problématique, nous n'avons retenu que les points qui nous semblent les plus pertinents.

De plus, comme la réalité pédagogique est bien différente selon qu'elle est vécue au primaire ou au secondaire, nous l'analyserons séparément.

Le primaire

Traitons d'abord, au primaire, les trois points suivants:

- Le matériel didactique
- Les mesures d'appui pédagogique
- Les renseignements aux parents

1. *Le matériel didactique*

Le régime pédagogique favorise l'utilisation d'un matériel didactique « approprié » et parle d'un manuel de base « obligatoire ». Si l'on considère l'esprit véhiculé par les nouveaux programmes nous y voyons une contradiction entre, d'une part, l'esprit de ces programmes et, d'autre part, cet article du régime pédagogique. En effet, les programmes proposent une démarche qui fait appel au vécu de l'enfant et qui répond à ses besoins. Le processus d'apprentissage incite l'enseignant à utiliser l'environnement immédiat comme objet d'étude. Nous nous posons alors la question suivante: « comment un matériel produit par des maisons d'édition, un matériel neutre, peut-il répondre à ce type de pédagogie? Il nous apparaît difficile de croire que le manuel de base pourra répondre à la fois à la réalité de l'enfant de Montréal et à celle de l'enfant de Gaspé, d'où limitation assurée de l'initiative locale de l'innovation.

2. Les mesures d'appui pédagogique

Pour faciliter le rattrapage ou le passage d'un degré à un autre, le régime pédagogique prévoit des mesures qui ne nous semblent pas répondre aux besoins spécifiques de ce type d'élèves. Ce n'est pas en augmentant le nombre de minutes et le nombre d'exercices qu'on leur apportera une aide efficace. Trop souvent ce genre d'élèves vit ou a vécu une situation d'échec qui l'incite à rejeter globalement l'école.

Les programmes nous offrent de nouvelles avenues dans ce sens qu'ils facilitent l'intégration des matières et sont axés sur le développement d'habiletés plutôt que sur l'acquisition de connaissances. L'expérience nous a permis de constater que c'est en français que l'on retrouve le plus d'élèves en situation d'échec. Or, il est possible et même souhaitable d'atteindre les objectifs proposés dans l'enseignement de la langue maternelle par le biais d'une autre matière, peut-être plus motivante pour l'enfant. De fait, c'est la motivation qui est le ressort important qui va amener l'élève à s'intéresser à ce qui se fait à l'école. À cet égard, les nouveaux programmes, par leur mise en situation, leur contenu, leur processus d'apprentissage et même par le type d'évaluation qu'ils proposent, nous incitent à croire que les difficultés et les retards pédagogiques pourraient être réduits au minimum.

3. ***Les renseignements aux parents***

Nous étudierons cette obligation prévue par le régime pédagogique en deux temps: le résumé des programmes d'études et le bulletin scolaire.

À la lumière de l'expérimentation des nouveaux programmes par les enseignants, il s'avère évident que le processus d'apprentissage mis de l'avant par ces programmes ne permet pas de prévoir d'une façon statique les éléments de connaissance et les techniques qui seront enseignés. En d'autres termes, il nous semble difficile que soit prévu le moment où seront faites telles acquisitions compte tenu des besoins propres à chacun. On ne peut donc parler d'un temps pour apprendre mais bien d'une réponse à donner à un besoin. Le régime pédagogique oblige à fournir un résumé des contenus des programmes en septembre et en janvier, or, en se référant à ce que nous venons de mentionner, l'enseignant pourra difficilement y répondre. Par ailleurs, il nous semble qu'il serait facile d'assouplir ce règlement en demandant un résumé *après* un certain laps de temps d'enseignement, par exemple en novembre, en février, en avril et en juin.

Quant au bulletin tel que proposé dans le régime pédagogique, il est en contradiction avec l'esprit des programmes puisque, dans ce bulletin, on exige cinq évaluations de type sommatif alors que les programmes favorisent une évaluation de type formatif. Si l'on accepte le principe même de l'évaluation sommative, qui rend compte de la maîtrise des objectifs terminaux, et de l'évaluation formative qui rend compte du cheminement de l'apprentissage, il nous apparaît difficile d'établir une cohérence entre le régime pédagogique et les programmes. Encore là, il y aurait possibilité d'innover en réfléchissant à d'autres formes de communications aux parents.

En résumé, les lois du régime pédagogique nous semblent s'opposer aux valeurs pédagogiques qui sous-tendent les programmes au primaire.

Le secondaire

Contrairement à la situation décrite pour le primaire, il en est tout autre pour le secondaire. De fait, alors qu'au primaire, l'opposition se situait principalement entre le régime pédagogique et les programmes, au secondaire, cette opposition semble se situer surtout au sein des

programmes. Pour expliciter cette situation, nous développerons trois points, soit:

- La structure des programmes
- Le nombre de cours obligatoires
- La sanction des études

1. ***La structure des programmes***

Un survol de presque tous les programmes du secondaire nous permet de constater qu'il y a opposition entre la structure de ces programmes et l'esprit qu'ils veulent véhiculer. En effet, la structure des programmes dont les objectifs et le temps sont très structurés semble être de type mécanique. Par contre, dans ces mêmes programmes, le processus d'apprentissage axé sur le vécu de l'enfant et qui veut tenir compte des valeurs humaines est plutôt de type organique. Quand on dit que l'enfant est au coeur de son apprentissage et que la structure ne lui permet pas de tenir compte de son vécu et de son environnement, il est alors bien difficile de croire à l'innovation que l'esprit des programmes faisait espérer. Bref, il est utopique de vouloir une pédagogie ouverte dans un cadre hermétiquement fermé. Ceci étant dit, une lueur d'optimisme peut être, malgré tout, envisagée. Si le contenu et le temps sont si bien déterminés par le ministère, cela devrait donc permettre à l'enseignant de s'approprier plus efficacement le « comment » enseigner. Dans ce cadre organisationnel, l'apport des guides pédagogiques prend alors toute son importance.

2. ***Le nombre de cours obligatoires***

Lorsque nous abordons cette question, notre lueur d'espoir mentionnée précédemment disparaît. Effectivement, le grand nombre de programmes obligatoires au secondaire ainsi que le grand nombre d'objectifs terminaux de chacun de ces programmes réduisent la marge de manoeuvre de l'enseignant qui voudrait être à l'écoute de ses élèves et désireux de respecter leur rythme d'apprentissage. Devant, d'une part, ce grand nombre de programmes et, d'autre part, le nombre effarant d'objectifs de ces programmes, les deux périodes flottantes qui sont prévues dans la grille-horaire de 1re et 2e secondaire ne permettront probablement pas d'innover. Nous ne nions pas les bonnes intentions du ministère qui a voulu favoriser le développement intégral de la personne, toutefois, afin d'y parvenir plus harmonieusement, il aurait été souhaitable qu'il accompagne sa réforme d'une grille-horaire qui permette une certaine souplesse pour atteindre les objectifs des différents programmes.

Une avenue, quoique délicate, pourrait être envisagée, celle de l'abolition des spécialistes au profit du maître généraliste. Cette voie souhaitée par plusieurs a été éliminée par les décrets. Pourtant, c'est sans doute là que l'innovation pédagogique aurait été favorisée car, malgré le nombre de programmes et leurs objectifs, le maître généraliste, par le biais de l'intégration des matières, aurait pu atteindre ses buts pédagogiques en respectant l'élève qui lui est confié.

3. ***La sanction des études***

Nous nous posons la question: « Était-ce vraiment nécessaire d'accorder des crédits dès la première année du secondaire »? Nous nous

interrogeons sur la pertinence d'une telle décision. Comment peut-on procéder à une évaluation qui rende justice à l'élève? Les instruments de mesure sont-ils conformes à l'enseignement vécu dans les écoles? Ces interrogations nous amènent à penser qu'il est urgent de nous doter d'une politique congruente d'évaluation. En outre, le fait que certains programmes visent des objectifs prescriptifs par degré rend difficile l'enseignement individualisé.

Nous pouvons donc en dégager que la sanction des études pose de sérieux problèmes et que la politique d'évaluation mise de l'avant devra tenir compte non seulement de la grille-horaire mais également du contenu et de l'esprit des programmes.

J'aimerais, avant de glisser doucement vers la conclusion de mon exposé, apporter brièvement la préoccupation financière qui hante les administrateurs au moment de l'application des régimes pédagogiques, des nouveaux programmes.

Au moment où nous nous parlons, nous sommes tous dans le processus de confection de notre budget de commission scolaire. Or, dans l'établissement des coûts des dépenses, nous ne devons strictement pas oublier que certaines prescriptions que nous font les régimes pédagogiques se traduisent dans le budget par l'ajout de dépenses. Pour ne nommer que quelques articles, j'ai le goût de mentionner:

1. *Article 19 au primaire*
   Article 4 au secondaire
   qui traitent du manuel de base obligatoire. En ce qui ne concerne que la CSMI, cet article nous oblige à prévoir, en plus des budgets d'opération des écoles, une somme additionnelle d'environ 240 000 $ et ce, pour l'année scolaire 83-84. Ce sera autant en 84-85 et probablement en 85-86.
2. Article sur les services complémentaires
   - *Article 11 au préscolaire*
   - *Article 27 au primaire*
   - *Article 12 au secondaire*

   Une politique ministérielle s'en vient, mais déjà le régime pédagogique annonce ses couleurs.
   encore une fois, la CSMI, pour se rendre aux prescriptions du M.E.Q., a dû injecter à son budget des sommes considérables.
   - Activités sportives intra-muros 27 000 $
   - Activités socio-culturelles 27 000 $
   - Sport scolaire 60 000 $
   - Arts 12 000 $
3. *Article 44 au primaire*
   Article 39 au secondaire
   Article sur l'organisation de l'exemption de l'enseignement religieux.
   Nous investissons quelque 60 000 $ afin d'organiser convenablement cet enseignement pour les élèves qui ont demandé l'exemption.

4. Article sur les services particuliers aux élèves qui ont besoin de mesures d'appui pédagogique.
   - *Article 33 au primaire*
   - *Article 18 au secondaire*

   C'est une responsabilité qui nous incombe et l'aide financière qui accompagne cette mesure de la part du MEQ se situe au tiers des coûts. La CSMI investit quelque 40 000 $.
5. Article sur les cours à domicile ou à l'hôpital.
   - *Article 32 au primaire*
   - *Article 17 au secondaire*

   Encore là une mesure qui n'est plus soutenue par le MEQ et qui coûte au-delà de 30 000 $ à notre organisme.

   Globalement, pour ces seuls articles, une infusion pour 83-84 de ½ million de dollars.

Si, finalement, je vous lance de plein fouet tous ces montants d'argent à prévoir au budget 83-84, c'est pour montrer que les commissions scolaires assument très bien leurs responsabilités dans l'application des régimes pédagogiques.

Mais c'est surtout pour dire au MEQ que les coûts supplémentaires pour les commissions scolaires, relativement à l'application, sont assumés par la taxation locale et, c'est également pour lui dire que nous sommes rendus au fond du baril et que tout projet innovateur se traduit presque obligatoirement par la réquisition du support financier. Et comme nos obligations nous forcent à prévoir des dépenses additionnelles considérables, il ne reste plus d'argent pour soutenir un projet d'innovation. L'inévitable ne peut être évité, l'on bloque des projets intéressants, d'où le risque de tuer l'initiative du milieu.

- Les commissions scolaires ne veulent pas déraper dans le virage technologique;
- Les commissions scolaires veulent s'occuper des décrocheurs et des raccrocheurs (drop-out et drop-in);
- Les commissions scolaires veulent apporter également aux élèves doués et talentueux une attention particulière;
- Les commissions scolaires veulent bien faire l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et tout ça pour ne nommer que quelques domaines dans lesquels les commissions scolaires veulent prendre des initiatives, veulent faire preuve d'imagination, veulent innover. Mais, après avoir rempli adéquatement les obligations découlant du régime pédagogique, vous vous rendez compte que les commissions scolaires ont épuisé leurs ressources financières.

Conclusion

Nous n'avons pas la prétention d'avoir vidé la question, ce n'était pas notre objectif d'ailleurs. Nous n'avons voulu que souligner les aspects qui nous semblaient les plus névralgiques.

À la lumière de nos réflexions, peut-on croire que régime pédagogique et nouveaux programmes permettent l'innovation? À cette

question, nous ne répondrons ni par l'affirmative ni par la négative mais par un message conditionnel.

Pour chacun des points traités, nous avons tenté de dégager certains aspects positifs qui laisseraient entrevoir la possibilité d'un mariage entre régime pédagogique et programmes et ce, par l'innovation. Pour que ce mariage soit viable, il est nécessaire, comme le dit le vieil adage: « que chacun mette de l'eau dans son vin ». Ce n'est pas tâche facile et pour ce faire, il importe que les intervenants assument leur part de responsabilités. Nous avons tenté, au cours de cet exposé, de faire ressortir quelques aspects positifs générés par le régime pédagogique et les nouveaux programmes mais il subsiste toujours des contraintes inacceptables pour le milieu. Il serait donc souhaitable d'y apporter des modifications. Le fait même que l'on se penche sur cette problématique prouve qu'il y a place pour apporter les modifications adéquates qui permettront à ce mariage d'être au moins viable. En terminant, je pense que les commissions scolaires sont arrivées au stade où elles voudraient plutôt mettre du vin dans leur eau.

Notes pour l'exposé de **M. Yvon Robert**
Directeur général
Commission scolaire de Saint-Jérôme

La parution du Livre vert en 1976, qui représentait le résultat d'une véritable et vaste consultation de tous les agents d'éducation, a soulevé beaucoup d'enthousiasme et de satisfaction. Pour la première fois depuis le Rapport Parent, les gens impliqués dans le système d'éducation ont donné leurs avis et leurs recommandations sur ce système.

La ferveur et l'enthousiasme de plusieurs sont maintenus avec la parution de l'ÉCOLE QUÉBÉCOISE. En effet, la satisfaction est encore de mise. On y reconnaît enfin, entre autres, que les programmes-cadres sont trop vagues et que l'époque des « feuilles volantes » est déplorable et que l'on doit sans plus tarder revenir au manuel de base. Pour plusieurs, cependant, l'ÉCOLE QUÉBÉCOISE était un livre rempli de promesses qui verrait son application rendue concrète par les régimes pédagogiques et l'implantation des nouveaux programmes.

Les nouveaux régimes pédagogiques

Il y eut cependant un peu de sable dans l'engrenage dès le départ avec la note de passage haussée à 60%. Cette mesure prématurée, qui ne change pas le fond en fait, a eu un effet choc négatif dans la population en général et particulièrement chez les enseignants. En effet, personne n'était prêt à appliquer une mesure semblable. La nouvelle politique d'évaluation était à peine connue. Hausser la note de passage aussi rapidement, sans véritable préparation, c'était mettre la charrue devant les boeufs.

Par la suite, après analyse, les régimes pédagogiques sont considérés comme étant un cadre très rigide pour contrôler les écoles en plus d'être difficilement applicables dans la réalité quotidienne des écoles. Les nouveaux régimes pédagogiques traitent l'enfant de niveau secondaire en universitaire: il n'y a plus d'unités maintenant, il doit accumuler des crédits ce qui rend d'autant plus difficile sinon impossible l'intégration des élèves en difficulté.

Dans cette période de transition que nous vivons, il s'instaure peu à peu un mouvement de déception amplifié par des négociations difficiles au niveau des relations de travail et par l'insécurité causée par le projet de restructuration scolaire du ministre Laurin.

Les régimes pédagogiques sont survenus de façon trop rapide et radicale et perçus davantage comme un contrôle bureaucratique que comme un outil de développement et d'encadrement pour les écoles.

On est alors tenté de se demander: pourquoi aller si vite aux niveaux primaire et secondaire alors qu'au niveau collégial les discussions et les réflexions se poursuivent depuis quelques années? Il faut souligner, de plus, que les deux consultations ont été menées au même moment, mais qu'on a précipité le processus au primaire et au secondaire. Pourquoi?

Les nouveaux programmes

Bien sûr, les programmes-cadres étaient trop imprécis et laissaient trop de place à l'improvisation. Les enseignants revendiquaient, avec raison, de meilleurs outils de travail et une certaine méthodologie. Plusieurs commissions scolaires, même les plus petites, avaient cependant déjà rédigé et mis en place des programmes institutionnels en collaboration avec les enseignants pour répondre à des besoins précis de leur clientèle.

Les nouveaux programmes ont l'air de dire aux enseignants « qu'ils se sont trompés toute leur vie ». D'autre part, le nouveau programme de français, comme plusieurs autres programmes, insiste davantage sur une philosophie de l'enseignement que sur le contenu.

De plus, il est utopique de croire que chaque enseignant est capable, même avec une certaine formation, d'enseigner chaque nouveau programme. Le ministère de l'Éducation est en train de brûler littéralement les professeurs du primaire avec l'implantation des nouveaux programmes en français, en mathématiques, en sciences humaines, en arts plastiques et en musique. On demande au professeur de recréer le monde dans sa classe, en plus de modifier son approche, sa façon de vivre. On ne propose pas seulement de changer l'enseignement mais aussi l'enseignant! On peut rappeler ici les expériences de SEMEA et SEMEA SUITE. On veut s'attaquer rapidement à un changement qui demande le travail de plusieurs générations. D'une part, on tente de tout uniformiser (programmes, manuels, horaires) et du même souffle on parle de projet éducatif à couleur locale. Il faudrait être conséquent avec soi-même et laisser des marges de manoeuvre suffisantes. En plus des manuels de base promis qui, souvent brillent par leur absence, les enseignants ne savent vraiment pas par quel bout prendre le nouveau programme qui, s'il a l'avantage d'être clair, est carrément muet quant aux méthodes d'évaluation des apprentissages. Car c'est par l'évaluation que l'on peut amener les gens à un changement, à voir clair et à bien identifier ce qu'ils ont à faire. Cet inconfort devant l'évaluation est même ressenti par les spécialistes de la mesure et de l'évaluation.

De toute façon, on aura beau faire, on aura beau crier — les nouveaux régimes et les nouveaux programmes: MISSION ACCOMPLIE!, dans le journal Le Devoir, il n'en demeure pas moins que l'enseignant est roi et maître dans sa classe.

Toute cette opération risque de devenir une révolution de bureau tellement ces changements sont rapides, peu cohérents et mal planifiés. Il faudrait laisser l'enseignant tranquille dans un certain sens pour lui offrir ce qu'il veut vraiment; l'aider à fabriquer du matériel, mettre la technologie véritablement à son service et aider les écoles et les commissions scolaires, d'un même territoire, à mieux se concerter et ne pas inventer la roue chacun de son côté.

D'autre part, à partir d'une politique vague concernant l'adaptation scolaire, les commissions scolaires ont trouvé des modèles et des pistes ainsi que des instruments qui leur sont propres pour répondre à leurs besoins particuliers. Il en est de même pour l'enseignement professionnel.

Pour rendre ces régimes et ces programmes applicables et acceptés par les agents d'éducation, il faut du temps... et on ne peut plus inopinément demander aux enseignants de danser plus vite que la musique.

Conclusion

En conclusion, l'implantation de ces nouveaux régimes pédagogiques et des nouveaux programmes bloquera pendant un certain temps l'innovation. La seule créativité qui reste aux enseignants est de lire les programmes.

À trop vouloir tout faire, trop vite, on risque à coup sûr de rater de loin les objectifs très intéressants formulés dans L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE.

Les intentions sont toujours bonnes, mais ce sont les gestes qui comptent.

Notes pour l'exposé de **M. Roger Thériault**
Directeur général
Direction générale du développement pédagogique
Ministère de l'Éducation

On a toujours un peu l'impression, dans bon nombre de milieux, que de parler d'innovation pédagogique, cela fait un peu théoricien. Aussi, je voudrais aborder cette question en planant le plus au ras le sol possible, afin de bien faire voir qu'il s'agit là d'une composante essentielle de toute organisation si elle veut survivre et idéalement progresser.

L'une des raisons qui explique souvent la non-rentabilité ou la faillite d'une entreprise, ce n'est pas tant la situation économique ou les conditions d'un marché donné, c'est plutôt son incapacité à s'ajuster à des réalités et à des besoins nouveaux, ce qu'elle ne peut réussir que moyennant une amélioration constante de son produit, laquelle trouve ses éléments dans la recherche et l'innovation. D'autre part, les entreprises novatrices deviennent souvent des entreprises de pointe, parce qu'elles ont su apporter les modifications nécessaires à l'amélioration de leurs produits.

Il en est de même de tout système et particulièrement d'un système d'éducation qui a mission de préparer des jeunes à devenir autonomes et responsables dans une société — est-il encore nécessaire de le dire — caractérisée par le changement.

Mais qu'est-ce donc que l'innovation pédagogique?

Essentiellement, l'innovation pédagogique consiste en une modification perçue comme une amélioration sur ce qui était et qui se présente comme une oeuvre de nouveauté conçue et réalisée dans le but premier d'améliorer les apprentissages de l'élève et les conditions les régissant.

Cette définition permet de bien cerner ce sur quoi doit porter l'innovation pédagogique:

- Les apprentissages de l'élève
- Les conditions qui régissent ces apprentissages

Certains accuseront cette définition d'être restrictive ou de ne pas couvrir tout ce qu'ils voudraient bien y voir. N'oublions pas toutefois le but premier d'un système d'éducation: l'éducation et la formation des jeunes. Notre compétence, notre énergie et notre créativité doivent donc prioritairement porter sur l'invention et la mise en place de moyens les plus susceptibles de nous permettre d'atteindre au mieux ces objectifs. Nous savons très bien que les objets d'apprentissage — qu'on les appelle programmes d'études, objectifs de formation ou autres — sont quasi illimités et qu'ils peuvent tous concourir au développement de la personne. Sans minimiser l'importance, voire la nécessité de leur choix judicieux, il nous faut reconnaître, je pense, que la façon dont on les exploitera revêt une importance encore plus grande.

Force nous est de reconnaître que les efforts, discussions et pressions ont quasi exclusivement porté au cours des dernières années sur les objets d'apprentissage, plutôt que sur les apprentissages eux-mêmes et les conditions qui les régissent. Si nous sommes quelque peu habiles à discuter et même à convenir de programmes d'études, nous le sommes moins au niveau des méthodes d'enseignement et des conditions d'enseignement en général. On accuse bien vite la non-pertinence de telle partie de programme, mais bien peu nos façons de faire. C'est un peu normal. En accusant le programme, on ne se remet pas en cause. C'est ainsi moins dérangeant et davantage sécurisant. Nous attendons toujours le jour où l'ensemble des associations professionnelles, par exemple, porteront davantage le drapeau du « comment enseigner » plutôt que celui du « quoi enseigner ». La préoccupation sera alors davantage professionnelle — au sens propre du terme — parce que davantage centrée sur l'élève et plus respectueuse de ce qu'il est comme être humain. C'est là le défi des prochaines années et il est urgent que nous unissions nos efforts pour le relever. Sans quoi l'école sera toujours en deçà des besoins et des réalités. Nous continuerons à être étonnés d'y retrouver autant de « drop-out »... Nous continuerons à chercher les réponses loin de la réalité... et nous serons déçus de constater que « nos » réponses ou solutions sont inefficaces.

S'il est vrai que l'innovation pédagogique est constituée des apprentissages de l'élève et des conditions qui les régissent, les premiers agents de l'innovation sont les personnes qui oeuvrent auprès de l'élève — incluant essentiellement ce dernier — et le lieu privilégié de développement et d'exercice de l'innovation ne peut être ailleurs qu'à l'école même.

Ces prémices étant posées, nous pouvons maintenant répondre à la question si les régimes pédagogiques et les nouveaux programmes d'études laissent place à l'innovation pédagogique.

Je réponds d'emblée qu'ils laissent toute la place à l'innovation pédagogique. Ils la facilitent même, dans la mesure où la sélection des objets d'apprentissage étant faite, toute l'énergie et la compétence des agents d'éducation peuvent maintenant quasi exclusivement porter sur l'acte pédagogique ou le comment enseigner.

Il m'apparaît important de souligner ici que ce ne sont pas généralement les projets flamboyants d'innovation pédagogique qui sont les plus porteurs de réussite concrète. L'innovation pédagogique prend place quotidiennement dans la classe et fait partie intégrante de la tâche de tout enseignant(e) qui a à coeur la réussite et le développement de ses élèves. Et il ne faut surtout pas la sortir de là! C'est là qu'il faut la soutenir et l'alimenter. Conseillers pédagogiques, administrateurs scolaires, agents ministériels, chercheurs et professeurs d'universités doivent descendre dans la classe. Non pour s'en accaparer, mais pour guider, aider, soutenir.

En quoi les régimes pédagogiques laissent-ils place à l'innovation pédagogique ou même la favorisent-ils?

Certains sont d'abord portés à voir dans ces régimes pédagogiques et dans les nouveaux programmes des contraintes additionnelles limitant le champ de l'innovation pédagogique.

Que les régimes pédagogiques posent un certain nombre de contraintes, personne ne le contestera: le nombre de jours de classe, la durée de la semaine, l'identification des cours obligatoires selon les niveaux et les années, les conditions de certification des études, etc. Tous les gens sont d'ailleurs vite d'accord avec la nécessité de contraintes de cet ordre, ne serait-ce que pour assurer un minimum d'équité pour tous les élèves à l'échelle du Québec.

Identifions maintenant quelques-uns des aspects pour lesquels l'école a libe[illegible] d'intervention:

- Définir son modèle pédagogique et son modèle d'encadrement des élèves en fonction des valeurs et des objectifs qu'elle privilégie.
- Définir son calendrier scolaire.
- Déterminer le temps à consacrer aux diverses matières au programme.
- Adapter les programmes d'études selon les caractéristiques et les besoins des élèves.
- Élaborer et mettre en application, selon les besoins, des programmes locaux.
- Choisir le matériel didactique requis.
- Définir une politique d'évaluation pédagogique et déterminer les modalités et les moyens de sa mise en application.
- Organiser et réaliser le programme d'activités parascolaires.
- Identifier les services personnels requis par les élèves et voir à leur mise en place et à leur accessibilité.
- Etc.

La liste pourrait s'allonger davantage, car nous n'avons pas parlé du perfectionnement des personnels, de l'organisation de la vie institutionnelle, de la formation professionnelle, des services aux élèves en difficulté, etc.

Le champ est largement ouvert, à l'innovation, pour le moins que l'on prenne autant de temps à en faire que l'on peut en prendre parfois à vouloir identifier ce qui peut la contraindre.